

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

**УНІВЕРСАЛЬНІ НАВИЧКИ ХХІ СТОЛІТТЯ:  
ПЕДАГОГІЧНІ АКЦЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
І ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**МУКАЧЕВО – 2022**

**Київ-Мукачево-Пряшів-Сату-Маре-Будапешт-Скерневіце**

УДК 378.147\*20\*

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету  
(протокол № 20 від 30 червня 2022 року)*

#### **Рецензенти:**

**Бідюк Наталія Михайлівна** доктор педагогічних наук, професор, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький.

**Жданова-Неділько Олена Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

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

**У 59**

**Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти:** монографія / Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець та колектив авторів / За заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2022. – \_\_\_\_ с.

ISBN

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу щодо педагогічних акцентів формування універсальних навичок в системі загальної, професійної і вищої освіти; обґрунтовано компетентнісний підхід у розвитку особистості; розкрито моделі і підходи до забезпечення якості у підготовці й професійному розвитку вчителів; проаналізовано сучасні трансформації педагогічної освіти у міжнародному освітньому просторі.

Адресується фахівцям, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, докторантам, аспірантам та студентам педагогічних спеціальностей, усім, хто цікавиться сучасними проблемами формування універсальних навичок XXI століття та ключових компетенцій в системі професійної підготовки і вищої освіти.

ISBN

© Мукачівський державний університет, 2022

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України, 2022

© Авшенюк Н.М., Товканець Г. В. та колектив авторів, 2022

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	5
<b>РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>	
1.1. Ефективні моделі гарантування якості педагогічної освіти в зарубіжних країнах	7
	Наталія Авшенюк
1.2. Перцептивні навички у педагогічному спілкуванні	21
	Тетяна Щербан
1.3. Компетентнісна спрямованість педагогічної підготовки в європейському освітньому просторі	35
	Рената Бернатова, Ганна Товканець
1.4. <i>Uzdolnienia matematyczne w kontekście literatury zagadnienia</i>	47
	Teresa Janicka-Panek
1.5. Генезис поняття «міжкультурна освіта» в міжнародному освітньо-науковому просторі	58
	Василь Кобаль, Олександр Островський
1.6. Peculiar Systemic Educational Transformations in Transcarpathia during WWII (1939–1944)	71
	Éva Szabolcs, Sofiya Chovriy
<b>РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ І ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ</b>	
2.1. Підвищення кваліфікації педагогів Туреччини як передумова забезпечення якості їх професійної діяльності	88
	Надія Постригач
2.2. Розвиток професійної майстерності педагогічних працівників у післядипломній освіті засобами вдосконалення універсальних навичок	103
	Віталія Примакова
2.3. Підготовка майбутніх учителів до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи	116
	Оксана Кіліченко
2.4. Формування методичної культури вчителя економіки як педагогічна проблема	136
	Наталія Ліба, Оксана Ліба
2.5. Технології формування компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в умовах Нової української школи.	146
	Марина Паук

### **РОЗДІЛ 3. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР, УНІВЕРСАЛЬНІ НАВИЧКИ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

3.1. Психолого-педагогічні засади реалізації компетентнісного підходу в освіті 157

Олена Мішкулинець, Інна Синевич

3.2. Соціальне партнерство як тенденція у розвитку закладів загальної середньої освіти на початку XXI століття 167

Катерина Кришінець-Андялошій

3.3. Barátságos iskola: az iskolai bántalmazás megelőzése és csökkentése 178

Dr. Demény Piroska

3.4. Розвиток персоналу на основі компетентнісного підходу як ключова тенденція діяльності освітніх установ 183

Оксана Товканець, Василь Лендел

3.5. Особливості функціонування закладів загальної середньої освіти в сільській місцевості (на прикладі Закарпаття) 196

Наталія Лалак, Любов Фенчак

3.6. Нормативно-правове забезпечення підготовки дизайнерів одягу в освітньому середовищі Данії на початку XXI століття 208

Дарина Зябловська

**ПІСЛЯМОВА** 226

**БІБЛІОГРАФІЯ** 228

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

### **ПЕРЕДМОВА**

Історично зумовлений перехід освіти до основних чинників економічного, політичного, соціального, наукового і культурного розвитку об'єктивно змінив вимоги до системи освіти, її моральних цінностей, до міжнародної освітньої політики загалом, що значно підвищило статус і значимість освіти, педагогічної науки.

Освіта вбудована у процес всесвітньої економічної, політичної, культурної інтеграції та уніфікації, що розгортається останні десятиліття в усьому світі. Проявом цього є загальна уніфікація знання, у результаті чого відбувається вихід національних освітніх систем за межі державних кордонів, інтернаціоналізація освіти та формування єдиного світового освітнього простору та ринку освітніх послуг. Глобалізація освіти проявляється у гармонізації систем освіти різних країн, уніфікації рівнів освіти та кваліфікаційних рамок, відкритості та транскордонності освіти, можливості отримувати її з будь-якої точки світу. Процеси глобальної інтеграції сприяють формуванню цілих регіонів уніфікації національних систем освіти. Яскравим прикладом цього є єдиний європейський освітній простір, сформований у результаті реалізації Болонського процесу, до якого сьогодні приєдналися країни, які перебувають не лише в Європі, а й далеко за її межами. Останнім часом новий потужний імпульс розширенню глобалізації освіти надають інформаційні технології та цифровізація освіти, що руйнують національні кордони освіти в принципі, і дозволяють говорити про формування єдиного світового цифрового освітнього простору, що визначає нові конкурентні умови для всіх суб'єктів освітнього ринку.

Нині під впливом глобальних трендів розвитку освіти активно відбуваються процеси трансформації вищої школи. В умовах зростаючої конкуренції у світовому освітньому просторі перед університетами постають серйозніші, ніж будь-коли, завдання. Адже вони змушені конкурувати / змагатися не лише у навчальній та науковій роботі, а й у сфері створення інновацій, впливу на економічне зростання, у вирішенні глобальних проблем людства.

Міжнародні підходи до трансформації вищої освіти і професійної підготовки базуються на врауванні тенденцій, що полягають у: спрямованості дидактичних засад навчального процесу на пошукову діяльність, на освоєння різноманітних способів практичної діяльності; створенні нових моделей освітньої діяльності (моделі, що орієнтують на формування всебічно розвиненої особистості або «грамотного» споживача; моделі відповідального ставлення педагога до виконання поставлених цілей освіти або надання їм освітніх послуг тощо).

*Мета монографії* полягає в обґрунтуванні особливостей формування у сучасних фахівців універсальних навичок ХХІ століття в умовах професійної підготовки і вищої освіти.

У монографії акцентовано увагу на розвитку педагогічної освіти в міжнародному освітньому середовищі крізь призму ефективних моделей гарантування якості педагогічної освіти в зарубіжних країнах та компетентнісному підході в педагогічній підготовці в європейському освітньому просторі, розгляду еволюції «міжкультурної

освіти» у світовому освітньо-науковому просторі та особливостей системних освітніх перетворень на Закарпатті в роки Другої світової війни (1939–1944 рр.).

Професійна підготовка і формування універсальних навичок розглядається у контексті опанування майбутніми учителями компетентностей щодо здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи; формування методичної культури вчителів економіки; застосування технологій розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів – філологів; підвищення кваліфікації педагогів як передумови забезпечення якості їх професійної діяльності.

На сторінках колективної наукової праці доведено, що у сучасному міжнародному просторі розвиток особистості та формування універсальних навичок забезпечується на основі компетентнісного підходу. В монографії таким проблема присвячені наукові пошуки щодо психолого-педагогічних засад реалізації компетентнісного підходу в освіті, систем формування позитивного середовища та соціального партнерства в освітніх установах, моделювання «дружньої школи» для усіх учасників навчального процесу, всебічного розкриття потенціалу педагогічного персоналу.

Мовна політика написання монографії: враховуючи, що авторами підрозділів є представники наукової спільноти України та різних європейських країн (Польщі, Румунії, Словаччини, Угорщини), мовами наукових текстів є українська, польська, угорська, англійська (відповідно до принципів Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, зокрема принципів сприяння і / або заохочення використання таких мов, в усній і письмовій мові, в суспільному та приватному житті та сприяння відповідним міжнаціональним обмінам). Статті, включені до монографії, подано мовою оригіналу та в авторській редакції.

Адресовано всім, хто займається науковою і педагогічною діяльністю з проблем розвитку універсальних навичок та компетентнісного підходу, докторантам, аспірантам, педагогам і керівникам закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної і вищої освіти, фахівцям у сфері формальної і неформальної освіти.

# РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

## 1.1. ЕФЕКТИВНІ МОДЕЛІ ГАРАНТУВАННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Наталія Авшенюк

*«Якість нації залежить від якості освіти її громадян.  
Якість її громадян критично залежить від  
якості їхньої освіти, якість їхньої освіти  
найбільше залежить від якості їхніх учителів»<sup>1</sup>.*

Прогнозоване збільшення кількості студентів педагогічних спеціальностей у всьому світі зі 100 мільйонів у 2000 році до 263 мільйонів у 2025 році у поєднанні з посиленням глобалізації й зростанням маркетингової освіти, актуалізує проблему забезпечення якості педагогічної освіти як один із основних напрямів інвестування у розвиток освітньої галузі як у країнах, що розвиваються, так і у передових суспільствах<sup>2</sup>. Зазначенні зовнішні соціально-економічні чинники розвитку освітньої галузі сприяють ескалації академічної мобільності студентів, розширенню технологій дистанційної освіти, віртуальної освіти тощо, як наслідок, призводять до зростання потреби та попиту на впровадження ефективних практик та процесів (акредитація, оцінювання якості, самооцінювання, використання показників ефективності) гарантування якості у закладах, що здійснюють професійну підготовку вчителів.

Різноманітні процеси гарантування якості ґрунтовно проаналізовано в межах існуючих систем управління якістю різних країн світу і вдало поширено за допомогою численних міжнародних агенцій із забезпечення якості. Хоча вважається, що гарантування якості є важливим інструментом для досягнення академічної переваги закладами педагогічної освіти шляхом акредитації освітніх програм відповідно до національних і міжнародних стандартів, ця практика все ще залишається складним завданням для системи освіти, особливо в країнах, що розвиваються<sup>3</sup>.

У переважній більшості зарубіжних країн, попри різний рівень розвитку систем педагогічної освіти, останніми десятиліттями приділяється суттєва увага проблемі забезпечення якості професійної підготовки вчителів, яка насамперед пов'язана із процесами гарантування рівного доступу для всіх учнів до якісних

---

<sup>1</sup>Mc Nergney, R. F., Herbert, J. M. (2001). *Foundations of Education: The Challenge of Professional Practice*. Boston Allynand Bacon.

<sup>2</sup>Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of countries. *Educational Researcher*, 46 (4), 177-193.

<sup>3</sup>Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 2015 (4), Art. 1.

освітніх послуг (масовізація освіти; інклюзивна освіта). Збільшення кількості шкіл та розширення можливостей для здобуття загальної середньої освіти спричиняє, з одного боку, потребу у залученні нових учителів, а з іншого – актуалізує необхідність перегляду змісту й технологій їхньої підготовки з урахуванням вимог оновлених кваліфікаційних характеристик і професійних стандартів. Попри те, що зазначені зусилля спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти, їх почасти важко зреалізувати через низький рівень розуміння сутності якості педагогічної освіти й відсутність системи освітніх стандартів і показників/індикаторів оцінювання та моніторингу ефективності. Саме тому в межах педагогічної спільноти спостерігається певний скептицизм і недовіра до результатів оцінювання якості підготовки вчителів. Соціологи в галузі освіти розглядають це як серйозну проблему на тлі суттєвих інвестицій в систему педагогічної освіти як у розвинених країнах, зокрема США, Великій Британії, Австралії, так і в тих, що швидко розвиваються в Азійсько-Тихоокеанському регіоні, особіно Китаї, Сінгапурі, Гонконзі<sup>4</sup>.

З огляду на актуальність і затребуваність окресленої проблеми, важливим, на нашу думку, постає завдання дослідження ключових моделей забезпечення якості педагогічної освіти в зарубіжних країнах, їх ранжування за критерієм ефективності щодо позитивного впливу на практичний аспект підготовки вчителів, умотивованого формування освітньої політики і розроблення дослідницьких програм.

*Результати наукового дослідження.* Зауважимо, що про ЗВО можна судити з того, якою мірою його регулярне функціонування відображає турботу про забезпечення якості. Кожен ЗВО розвиває власні функціональні модальності щодо актуалізації своїх цілей, напрацьовує інституціональні характеристики, що формують його унікальне освітнє середовище. ЗВО завжди прагне бути функціонально автономним, водночас мати робочі зв'язки з широким колом макроконтексту. У ЗВО, що надають програми професійної підготовки вчителів, ці риси більш виражені, оскільки вони отримують людські й фінансові ресурси із макросередовища. Зазначені обставини утверджують проблему забезпечення якості в центрі уваги. Крім того, необхідно визнати, що якість педагогічного ЗВО визначається не лише продуктивністю діяльності вчителя на робочому місці, а також взаємопов'язаністю функціональних елементів у загальному контексті бачення інституційного розвитку.

Цілі діяльності педагогічних ЗВО різноманітні та багаторівневі. Їх конкретна мета – підготовка вчителів, які вміють ефективно працювати у різних культурних контекстах. Заклади вищої педагогічної освіти працюють в межах широкої освітньо-адміністративної структури, що передбачає злагоджену роботу кількох інституцій, зокрема тих, що створені для управління шкільною та педагогічною системою. У різних країнах вони називаються по-різному, наприклад, департамент шкільної освіти, департамент громадського навчання, управління шкільної освіти тощо. Крім того, діяльність педагогічних ЗВО суттєво залежить від національного контексту, що визначає суспільні очікування, яким має відповідати заклад. Якщо ЗВО є незалежним

---

<sup>4</sup>Cheng, Y.C. (1996). *The Pursuit of School Effectiveness: Theory, Policy, and Research*. The Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong, HongKong.



коледжем/університетом, керованим конкретною регіональною чи локальною адміністративною інституцією, то на визначення мети його діяльності впливає також регіональний/локальний запит на підготовку вчителів. Тобто адміністративна інституція може мати власну мету та вважати, що функціонування ЗВО сприятиме її досягненню. У деяких країнах заклади педагогічної освіти, можуть підпорядковуватися різним недержавним інституціям, зокрема: релігійним конфесіям, громадським організаціям, асоціаціям національних меншин тощо. Я бачимо, попри те, що всі заклади педагогічної освіти працюють над підготовкою вчителів, кожен з них може мати власний унікальний набір цілей.

На функціональному рівні ефективність роботи педагогічних ЗВО відображається в мірі взаємного узгодження усіх цілей. Іншими словами, ЗВО повинен постійно забезпечувати свою ефективність шляхом генерування таких процесів, які б забезпечували відповідне продовження та зміни у його функціонуванні. Кожен ЗВО повинен розробити власні внутрішні процеси, щоб постійно забезпечувати таку турботу про якість функціонування та вживати відповідних заходів для коригування за необхідності. Цей процес можна назвати «забезпеченням якості педагогічної освіти». Отже, забезпечення якості – це безперервний процес, а не одноразова подія чи подія через певні проміжки часу. Цей процес має бути частиною постійної турботи установи про підтримання якості та, по можливості, її підвищення.

Слід визнати, що кожен ЗВО має унікальний «етос», який є результатом загальних уявлень усіх учасників освітнього процесу, які підлягають зміні з часом у процесі його функціонування. Установа розробляє свої власні способи мобілізації можливих ресурсів, шляхи та засоби їх використання для досягнення цілей та розширення вимог. Це робить кожен заклад унікальним, незважаючи на те, що у них схожі рамки освітніх програм професійної підготовки вчителів. Деякі ЗВО застосовують кілька ефективних практик, деякі розвинули сприятливу атмосферу в установі, деякі випробували інноваційні методи, а деякі вжили низку заходів, які забезпечують підтримку фактичної підготовки вчителів у межах програми. Проте ЗВО можуть не мати чіткого уявлення про фактичний вплив цих внутрішніх практик на загальну якість педагогічної освіти. Процес зовнішньої оцінки та акредитації, розроблений і запроваджений в даний час, надає можливість для педагогічних ЗВО визначити додану вартість їхньої освітньо-наукової діяльності.

Важливо визнати, що багато передових практик, розроблених різними ЗВО, є результатом певної усвідомленої потреби і не обов'язково результатом систематичної попередньої роботи. Враховуючи такі можливості, педагогічні ЗВО можуть досягти більшого, якщо чітко розуміють технічну та професійну значимість необхідних показників якості, які відображають або представляють проблеми якості в кожній конкретній освітній установі.

Хоча інституційні відмінності є сучасною ознакою, забезпечення загального чи мінімального рівня якості у кожному ЗВО трактується як необхідність в умовах плюралізму підходів до організації освітнього процесу. Актуальною є необхідність мати систему критеріїв, відповідно до якої кожен ЗВО може оцінювати й порівнювати в часі власні заходи й результати забезпечення якості. Нині

найпоширенішим способом оцінювання якості є дворівневий. По-перше, самооцінка з боку ЗВО (у різних країнах вона називається по-різному), внаслідок якої складається інтроспективний звіт установи. По-друге, виїзд на місце групи експертів для перевірки внутрішніх процесів забезпечення якості з використанням звіту про самооцінку або портфолію (залежно від того, як це називається) та через взаємодію з різними зацікавленими сторонами установи. Результатом цієї роботи є оцінка або рейтинг діяльності установи. Така процедура забезпечення якості стає загальноприйнятною<sup>5</sup>.

Численні порівняльно-педагогічні дослідження професійної підготовки і кваліфікації учителів дозволили виявити й окреслити низку актуальних проблем, зокрема й у площині забезпечення якості:

1) недостатність базової підготовки вчителів, що призводить до низького рівня кваліфікації, насамперед спричинена низькою якістю освітніх програм і стандартів вищої педагогічної освіти, які не відповідають вимогам державного запиту на професійну діяльність (професійні стандарти, стандарти сертифікації тощо). У цьому випадку варто звернути увагу на розроблення й імплементацію освітніх програм підготовки вчителів без відриву від роботи та покращення управління освітніми програмами в цілому;

2) управління освітнім процесом підготовки вчителів, що, як правило, здійснюється на централізованому державному рівні, з огляду на «регульований» статус професії вчителя у переважній більшості країн. Регульована професія – це професія, у межах якої доступ до професійної діяльності визначається законом або міжнародним договором<sup>6</sup>. Тобто держава має більше важелів впливу на підготовку студентів за такими професіями, оскільки для них є обов'язковим ліцензування спеціальностей, запроваджується система освітніх і професійних стандартів, на основі яких розробляються освітні програми та навчальні плани;

3) вимоги до професійної підготовки у більшості країн намагаються збалансувати академічні і професійні компоненти освітніх програм з метою узгодження теоретичних знань із практичними навичками. Інші проблеми пов'язані з низьким рівнем набору на педагогічні спеціальності у ЗВО, достатністю інфраструктури та необхідного обладнання для організації якісного навчання. У зв'язку з цим дослідження К. Зайчнер і Г.Д. Конклін показали, що особливості конструювання програм педагогічної освіти, які можуть впливати на заплановані результати підготовки вчителів, передбачають, зокрема *соціальні й інституційні умови*, а саме: тип і місію закладу освіти, структуру програми, інституційну підтримку реалізації програми, політичний контекст; *процес вступу*, який охоплює зміст критеріїв вступу, місію програми та процесу відбору; *навчальний план освітньої програми*, який акцентує на різних аспектах підготовки, передбачення в програмі різних компонентів навчального плану, зв'язок з місією програми, академічну відповідність, інтеграцію основних тем підготовки в усі дисципліни програми,

---

<sup>5</sup>Lakshmi, T. K. S., Rama, K. (2007). *Quality Assurance Toolkit for Teacher Education Institutions (QATTEI): Guidelines*. COL, NAAC: Pentaplus Printers, Bangalore. 27 p.

<sup>6</sup>Проект Закону України «Про Національну систему кваліфікацій» від 03.08.2020 № 3859-1 <https://ips.ligazakon.net/document/JI02884A?an=25>

підготовку майбутніх учителів до навчання учнів різних вікових груп; *досвід практичної підготовки*, який передбачає певну кількість і тривалість педагогічних практик, місце педагогічних у структурі навчального плану, а також їх зв'язок з іншими компонентами освітньої програми<sup>7</sup>;

4) вибірковість програм і привабливість кар'єри – дослідження в цій царині показало про наявність кореляції між рангом учителя в межах професійного престижу і якістю набору на програми вищої освіти. В тих країнах, де професія вчителя не престижна, селективність на програми педагогічної освіти – є низькою<sup>8</sup>.

Процес забезпечення якості відноситься до виявлення варіацій у різних функціональних аспектах діяльності закладу педагогічної освіти, що стали наслідком упровадження будь-якої продуманої дії чи практики. Метою забезпечення якості є нарощення потенціалу ЗВО для задоволення потреб усіх заінтересованих сторін. Це безперервний та свідомий процес, спрямований на досягнення досконалості. За допомогою оцінки якості можна переконатися, що ЗВО здійснює освітній процес на належному рівні, про який він заявляє. Важливо розвивати внутрішні процеси самоаналізу та оцінки, що дозволяють здійснювати самоконтроль для покращення якості. Такі процеси дозволяють ЗВО уважно враховувати індивідуальні та колективні потреби та запити своїх стейкхолдерів; стимулюють до впровадження й випробування нових підходів до розроблення освітніх програм та їх реалізації; передбачають посилення колективного прийняття рішень та розподілення відповідальності. Усе зазначене привносить позитивний етос, що характеризується академічною турботою, технічною строгістю, професійним розвитком та критичною оцінкою різноманітних аспектів; відображає турботу про якість у закладі освіти. Іншими словами, допомагає розвивати інституційну культуру якості.

Для розуміння складної сутності феномену «якість педагогічної освіти» і розроблення стратегій управління закладом педагогічної освіти необхідно розглянути різні концепції та моделі якості освіти, які обґрунтовуються у працях науковців (М. Алі, Д. Віттен, Ф. Гемід, К. Кемерон, В. Сандаяна, Є. Ченг та ін.) та, які безпосередньо чи опосередковано враховуються стейкхолдерами у процесі управління педагогічною освітою у зарубіжних країнах.

Категорію якості можна розглядати з різних точок зору. Згідно з теорією Д. Гарвіна якість трактується у п'яти площинах:

1) трансцендентні визначення, які є особистісними і суб'єктивними. Вони є вічними і виходять за межі вимірювання і логічного опису; пов'язані з такими поняттями як любов і краса, що визначаються за допомогою почуттів;

2) визначення на основі характеристик продукту, де якість розглядається як вимірювана змінна, а основою вимірювання є об'єктивні ознаки продукту;

3) визначення на основі погляду користувача, де якість визначається як засіб для задоволення споживачів, що робить визначення індивідуальним і суб'єктивним;

---

<sup>7</sup>Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2016). Beyond knowled geventriloquism and echochambers: Raising the quality of the debate in teacher education. *Teachers College Record*, 118(12), 1-38.

<sup>8</sup>Ingersoll, R.M. Ed. (tanpatahun). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. U.S. Department of Education: Consortium for Policy Research in Education (CPRE). 106 p.

4) визначення на основі показників виробництва, де якість визначається як відповідність встановленим вимогам і специфікаціям;

5) визначення на основі вартості, де якість визначається по відношенню до витрат, і розглядається як вигідне співвідношення витрат і отриманого результату<sup>9</sup>.

З огляду на ці визначення науковці пропонують два способи розуміння феномену якості. По-перше, якість розглядається як виконання мінімальних стандартів, тобто задоволеність мінімальним рівнем показників вищої освіти, що перевіряються. По-друге, якість визначається як зусилля, спрямовані на досягнення результатів, що перевищують мінімальні стандарти, які встановлені показниками оцінювання. Відтак, якість вищої освіти можна потрактувати як прагнення постійного підтримання стандартів і зусилля щодо досягнення досконалості у наданні освітніх послуг. У зв'язку з цим забезпечення якості як підхід, що гарантує наявність якості, доповнюється процедурами і стандартами, які ЗВО розробляє з метою убезпечення своєї освітньої продукції.

Таким чином, уявлення про забезпечення якості виявляються багатомірними і контекстуальними. Деякі показники якості вищої педагогічної освіти передбачають цінності, досконалість, послідовність і задоволення потреб та очікувань різних груп стейкхолдерів. Проте не всі системи забезпечення якості можуть задовольнити всі аспекти, тому важливим є вибір оптимальної моделі, яка відповідатиме послідовній оцінці різних аспектів дизайну, змісту і методики навчання на освітніх програмах підготовки вчителів<sup>10</sup>.

На думку Р.Барнетта існує три концепції якості вищої освіти. Перша проголошує, що якість має пов'язуватися із цінностями й інтелектуальною власністю академічних інститутів. Відповідно до другої, якість відображається в результатах діяльності вищої освіти як продукту, який має характеристики на «вході та виході». З цієї точки зору, якість вищої освіти оцінюється на основі його результативності, яка визначається досягнутими показниками ефективності, відповідно до поставлених цілей. Інша концепція якості вищої освіти визначається на основі взаємодії викладачів і студентів, що привносить до розуміння забезпечення якості уточнення про важливість не лише показників вхідних (викладачі, відповідальний адміністративний персонал, освітні програми) і вихідних (відсоток працевлаштованих випускників)ресурсів, а й показників освітнього процесу (взаємодія викладачів і студентів, різноманітність доступних освітніх ресурсів)<sup>11</sup>. Таким чином, забезпечення якості вищої освіти в межах системного підходу можна трактувати в трьох вимірах: вхід, процес, вихід.

Варто зауважити, що в своєму історичному розвитку проблема забезпечення якості вищої освіти виникла із усвідомлення важливості забезпечення якості освітніх програм, тобто вивчення основних показників програм на основі аналізу потреб,

---

<sup>9</sup>Garvin, D. A. (1988). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. Cambridge, Mass: Harvard Business School.

<sup>10</sup>Harvey, L. (1998). An assessment of past and current approaches to quality in higher education. *Australian Journal of Education*. Vol. 42, No. 3, November.

<sup>11</sup>Barnett, R. (1992). The Idea of Quality: Voicing the Educational. *Higher Education Quarterly*. Vol 46 (1).

місії, візії та потенціалу з метою з'ясування, чи можуть їхні випускники досягнути заявлених цілей. Б. Р. Вартен, Дж. Р. Сандерс і Дж. Д. Браун запропонували три підходи до оцінювання програм вищої освіти, зокрема:

- 1) підхід, орієнтований на продукт (Product-Oriented Approach);
- 2) підхід, орієнтований на процес (Process-Oriented Approach);
- 3) підхід, що сприяє ухваленню рішень (Decision Facilitation Approach / Policy-making Approach)<sup>12</sup>.

Коротко охарактеризуємо зазначені підходи.

*Підхід, орієнтований на продукт*, фокусує оцінювання освітньої програми на досягнення цілей програми, які встановлені в описі її профілю. Цей підхід передбачає низку конкретних кроків з реалізації оцінювання:

- визначення компонентів програми, що підлягають оцінюванню;
- опис компонентів, що підлягають оцінюванню;
- формулювання цілей програми з точки зору досягнення результатів навчання та інших компонентів програми;
- оцінювання ефективності програми щодо досягнення її цілей.

Зазначена група кроків також має назву «статичний підхід» і застосовується, як правило, під час акредитації освітніх програм. Компоненти, що оцінюються, передбачають, з-поміж іншого і кількість студентів з унікальними характеристиками, лекторів з академічними кваліфікаціями і відповідними компетентностями, співвідношення викладачів і студентів, навчальний план, приміщення й інфраструктуру, наявність необхідної літератури та лабораторного фонду для забезпечення освітнього процесу тощо. Статичний підхід акцентує на оцінюванні програми на основі документації компонентів і відображенні міжкомпонентних зв'язків у навчальному плані.

*Підхід, орієнтований на процес*, фокусується на процесі навчання і реалізації програми в цілому. Оцінювання підкреслює зв'язок між запланованою метою програми і її реалізацією, а також навчанням студентів і їх досягненнями, що відображені в результаті реалізації програми. Освітні експерти М. Скрівен і Р. Е. Стейк<sup>13</sup> запропонували два типи оцінювання освітніх програм: формативне (формуюче) і сумативне (підсумкове). Формативне оцінювання – це оцінювання програми, яке акцентує увагу на ефективності процесу реалізації програми з метою покращення її якості. Сумативне оцінювання, зі свого боку, оцінює програму, фокусуючись на досягненні цілей програми або її ефективності, результативності. Інформація, що зібрана за допомогою другого типу оцінювання, допомагає з'ясувати, чи варто продовжувати реалізацію програми, як її покращити або ухвалити рішення про її закриття. Кроками реалізації такого оцінювання є:

---

<sup>12</sup>Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum. A systematic Approach to Program Development*. Boston, Mass: Heinly&Heinle Publishers.

<sup>13</sup>Vo Thi Kim Anh. (2018). *Evaluation Models in Educational Program: Strengths and Weaknesses*. *VNU Journal of Foreign Studies*. Vol. 34, No. 2. 140-150.

- виявлення умов, що передували реалізації освітньої програми; оцінювання обґрунтування її розроблення та імплементації;
- опис аспектів, пов'язаних із заснуванням освітньої програми, її реалізації і результатами імплементації;
- висновки результатів оцінювання, що базуються на встановленні відповідностей між умовами, що передували заснуванню програми і після її реалізації, отримані у процесі спостереження за досягнутими результатами; висновок формулюється на основі стандартів (критеріїв) оцінювання програми.

*Підхід, що сприяє ухваленню рішень*, акцентує увагу на функції оцінювання програми, за якою, відповідальні за розвиток освітньої політики особи, ухвалюють рішення, пов'язані з розробленням, реалізацією і результатами реалізації освітніх програм. На основі цього підходу Д. Стаффлібім розробив модель оцінювання освітніх програм під скороченою назвою – CIPP (аббревіатура англійською мовою), за якої аналізу підлягають контекст (Context), вхідні ресурси (Input), процес (Process) и продукт/результат (Product)<sup>14</sup>.

За результатами дослідження можемо виокремити сім моделей якості педагогічної освіти, які базуються на різних концепціях і проєктуються на розвиток стратегій управління ЗВО, а саме:

- 1) модель досягнення цілей і відповідності критеріям;
- 2) модель вхідних ресурсів;
- 3) процесуальна модель;
- 4) модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів;
- 5) модель легітимності або репутаційна модель;
- 6) модель відсутності проблем;
- 7) модель інституційного навчання організації (Cheng Y.C., Tam W.M. (1997).

Multi models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, Issue: 1, pp. 22-31.

Розглянемо детально найпоширеніші моделі у світовому освітньому просторі.

Перша модель – *модель досягнення цілей і відповідності критеріям*. За нею якість освіти розглядається як результат досягнення визначених цілей і відповідності встановленим критеріям. Така модель часто застосовується для оцінювання якості діяльності окремих закладів освіти та систем освіти в цілому в Україні. Вона передбачає наявність чітких, нормативно закріплених цілей і критеріїв, що зафіксованих у стандартах, і яким мають відповідати освітні інституції. Відповідно до цієї моделі заклад оцінюється з високим рівнем якості освіти за умови відповідності зафіксованим характеристикам та досягнення цілей, що визначені в інституційному плані розвитку або в освітніх програмах.

Типовими індикаторами якості за цією моделлю є: академічні досягнення студентів, рівень відвідування студентами занять, показники відрахування студентів,

---

<sup>14</sup>Stuffleam, D. L. (2014). Daniel Stuffleam's CIPP Model for Evaluation – An Improvement and Accountability-Oriented Approach. In D. L. Stuffleam, Coryn, & L. S. Chris (Eds.), *Research Methods for Social Sciences: Evaluation Theory, Models and Applications* (pp. 310–339). Somerset: Jossay-Bass.

показники особистісного розвитку, рівень працевлаштування випускників, рівень професійної кваліфікації викладачів ЗВО. Така модель є ефективною за умови позитивного сприйняття критеріїв оцінювання усіма зацікавленими особами, а також наявності зрозумілих показників, які застосовуються для вимірювання рівня якості досягнення унормованих стандартів освіти.

Перевагами цієї моделі є те, що вона дозволяє керівництву закладу освіти або профільного міністерства сфокусувати увагу на ключових параметрах освітніх програм чи діяльності інституції в цілому.

Друга – *модель вхідних ресурсів* – розглядає якість освіти як природній результат досягнення високих якісних показників за рахунок наявних в закладі ресурсів (людських, фінансових, матеріально-технічних тощо), які отримані ним на етапі створення та, які системно надходять ззовні. Відповідно до цієї моделі вважається, що для досягнення високих результатів заклад освіти потребує велику кількість різноманітних ресурсів.

Індикаторами якості освіти можуть слугувати: кількість набраних талановитих студентів з високими вступними балами, кількість залученого висококваліфікованого педагогічного персоналу, наявність лабораторій із інноваційним обладнанням, низький коефіцієнт співвідношення викладач/студент, суттєві фінансові знаходження від центральних органів управління, випускників, меценатів, недержавних грантових організацій. Така модель є ефективною за умови підтвердженого взаємозв'язку між якісними вхідними ресурсами та вихідними результатами діяльності ЗВО, а також обмеження ресурсів з чітким розрахунком достатності для досягнення визначених цілей і результатів.

Недоліком цієї моделі є залежність від залучення якісних і дефіцитних ресурсів, що може знецінити інституційні зусилля покращення освітнього процесу, оскільки набуті ззовні ресурси можуть витратитися намарно без розвитку ефективної внутрішньої інституційної системи забезпечення якості.

Відповідно до третьої – *процесуальної моделі* – якість освіти розглядається як системний, розмірений, цілеспрямований, трансформаційний внутрішній процес досягнення високих освітніх показників за рахунок перетворення вхідних ресурсів в якісні вихідні результати. Вважається, що відпрацьований злагоджений внутрішній інституційний процес забезпечення якості освіти сприяє ефективному виконанню педагогічним персоналом своїх функцій, а студентам в отриманні результативного навчального досвіду. Відповідно до процесуальної моделі оцінці піддаються різні процеси в діяльності ЗВО: управління, викладання, навчання.

Показниками оцінювання визначають: важливі внутрішні заходи з лідерства, довготермінового й короткотермінового планування; наявність розвинених, розгалужених каналів комунікації з усіма внутрішніми підрозділами закладу та зовнішніми стейкхолдерами; наявність стійких практик координації діяльності між усіма підрозділами ЗВО; проведення заходів соціальної відповідальності ЗВО, заходів щодо формування позитивного соціального клімату й можливостей адаптації; застосування ефективного класного менеджменту й технологій прийняття рішень, реалізація інноваційних освітніх стратегій, навчальних технологій тощо. Усі зазначені індикатори можуть поділятися на три основні групи, згідно з

особливостями процесів, що оцінюються: індикатори якості управління; індикатори якості викладання; індикатори якості навчання.

Проте, існують певні обмеження у застосуванні цієї моделі, що пов'язані, насамперед, зі складністю здійснення моніторингових досліджень, збору відповідних даних і фокусуванні уваги на якості засобів досягнення результатів, а не на якості самих результатів.

Четверта модель – *модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів* – визначає якість педагогічної освіти як задоволеність потреб і очікувань усіх зацікавлених осіб, насамперед це стосується задоволення стратегічних інтересів самого закладу освіти, що є критичним для його функціонування. Саме тому якість освіти визначається тим, на якому рівні заклад педагогічної освіти здатен задовольнити потреби й очікування найвпливовіших стейкхолдерів. До стратегічних стейкхолдерів, зазвичай, відносяться викладацький й управлінський персонал, студенти, батьки, роботодавці, випускники ЗВО тощо. Відповідно до широкої палітри стейкхолдерів, якість освіти у цьому контексті може бути відносним поняттям, оскільки очікування і потреби у різних груп зацікавлених осіб можуть відрізнятися. Якщо очікувані показники якості педагогічної освіти високі й різноманітні, у такому випадку закладу буде складно їх досягти і задовольнити потреби багатьох стейкхолдерів. Тобто виникає ситуація, за якої мало ймовірно встановити об'єктивний рівень якості надання освітніх послуг закладом педагогічної освіти, оскільки чим нижчі потреби і запити стейкхолдерів, тим якіснішими буде здаватися робота ЗВО. Крім того, об'єктивне вимірювання досягнення якості, як правило, є складним з технічної точки зору і концептуально суперечливим. Тому замість об'єктивних показників в якості критичного елемента для оцінювання якості діяльності закладу освіти використовують показник задоволеності стратегічних стейкхолдерів.

Показниками якості педагогічної освіти зазвичай є: задоволеність студентів, викладачів, батьків, адміністрації, зовнішніх органів управління освітою, випускників та ін. Дослідження показало, що у багатьох країнах, зокрема у США, Гонконзі, Тайвані, пріоритетного значення надається задоволеності очікувань представників правління опікунської або наглядової ради ЗВО. Для порівняння, очікування інших груп стейкхолдерів можуть мати менше значення під час оцінювання якості надання освітніх послуг.

Якщо вимоги усіх зацікавлених осіб сумісні й заклад адекватно реагує на їх задоволення, така модель оцінювання якості освіти може бути корисною. Натомість, якщо вимоги зацікавлених сторін несумісні або не можуть бути задоволені закладом освіти одночасно, використання такої моделі є недоречним.

*Модель легітимності або репутаційна модель* – є п'ятою в нашому огляді, відповідно до якої якість педагогічної освіти розглядається як досягнення закладом високої репутації чи отримання права на законну діяльність (ліцензування та/або акредитація). У минулому, коли освітнє середовище змінювалося відносно повільно і на діяльність закладів освіти впливало небагато зовнішніх чинників, гарантування стабільності функціонування надавалося переважно центральними органами управління освітою. Проте нині під впливом швидкоплинних змін освітнє



середовище набуває ознак конкурентності, тому ЗВО змушені вступати у серйозну боротьбу за різнопланові ресурси (див. модель вхідних ресурсів), долати внутрішні бар'єри, а з іншого боку, - протистояти зовнішнім викликам і вимогам підзвітності основних стейкхолдерів (див. модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів) за принципом «співвідношення ціни та якості»<sup>15</sup>.

Модель легітимності передбачає суттєву підтримку ЗВО у суспільстві для виконання своєї місії. Для підтвердження своєї легітимності на державному і недержавному рівні, заклад педагогічної освіти повинен заручитися підтримкою суспільства, створити позитивний імідж і продемонструвати свою здатність до підзвітності та соціальної відповідальності. Це також сприятиме отриманню і накопиченню ним важливих стратегічних ресурсів.

У зв'язку з цим, показники якості педагогічної освіти за цієї моделлю почасти відбивають досягнення у: соціальному партнерстві, співпраці з роботодавцями, зв'язках із громадським сектором, урахування регіонального контексту та потреб ринку праці, внутрішньому й зовнішньому маркетингу, підвищенні статусу й репутації. Для досягнення високих якісних показників ЗВО повинні реалізовувати освітні програми, які відповідають етичним і моральним нормам суспільства; організовувати на місцевому рівні конкурси і виставки, підтримувати партнерські взаємини з представниками громади, їх органами самоврядування.

Ця модель є корисною, коли необхідно оцінити потенційну й реальну здатність ЗВО до виживання в умовах різнорідного соціуму, що швидко змінює свої пріоритети розвитку. Відповідно вважається, що ЗВО надає якісні освітні послуги, якщо має потенціал вижити у конкурентній боротьбі. Зазначимо, що у переважній більшості освітніх реформ суттєвим є акцент на врахуванні вибору абітурієнтів і налагодженні системи різнорівневої підзвітності ЗВО, що лише підтверджує важливість моделі легітимності для оцінювання якості педагогічної освіти. збільшення кількості абітурієнтів у певних ЗВО може створити конкурентне ринкове середовище, в якому вони повинні надавати максимально якісні послуги для задоволення потреб студентів та їхніх батьків. Крім того, запровадження системи підзвітності та/або забезпечення якості створює формальний механізм для посилення визнання у суспільстві.

Відповідно до *моделі відсутності проблем* якість педагогічної освіти означає насамперед відсутність проблем і неприємностей. Вона, здебільшого, базується на ідеї моделі неефективності К. Кемерона<sup>16</sup> за якою набагато ефективніше відслідковувати наявні проблеми у наданні освітніх послуг, ніж визначати якісні показники діяльності закладу педагогічної освіти, оскільки відповідні індикатори і методи вимірювання, що вказують на якість, як правило, важко встановлювати й застосовувати. Тому замість того аби аналізувати освітні програми на предмет якісних показників, експерти перевіряють освітній заклад на наявність проблем.

---

<sup>15</sup>Hughes, P. (Ed.) (1988). *The Challenge of Identifying and Marketing Quality in Education*. The Australian Association of Senior Educational Administrators, Sydney: NSW.

<sup>16</sup>Cameron, K. S. (1984). The effectiveness of ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 6, pp. 235-85.

Модель відсутності проблем передбачає, що брак/нестача проблем, неприємностей, недоліків, слабких сторін, труднощів, дисфункційу діяльності ЗВО свідчить про належну якість його роботи. Натомість наявність конкретних проблем і недоліків є сигналом для адміністрації закладу про відсутність певних аспектів якості педагогічної освіти. Відповідно, керівництво закладу повинно встановити сувору систему забезпечення якості і моніторингу з метою попередження й уникнення недоліків, а також визначення стратегій покращення діяльності закладу освіти. Саме тому, ця модель вважається ефективною за умови, коли критерії якості є невизначеними, а стратегія покращення діяльності закладу необхідна. Також вона корисна на початковому етапі функціонування ЗВО, який спрямований на налагодження базових засад діяльності, а не на досягнення високих якісних показників. Для практичних працівників ЗВО, зокрема викладачів та адміністративного персоналу, ця модель більше підходить у повсякденному використанні, ніж інші. Проте, якщо персонал закладу налаштований на досягнення високої якості надання освітніх послуг і високого рівня продуктивності, її застосування недоречно і недостатнє.

Сьомою у нашому переліку є *модель інституційного навчання організації*, в межах якої якість освіти розглядається як процес неперервного розвитку й удосконалення. Її застосування зумовлене постійними змінами освітнього середовища, що суттєво впливає на всі аспекти функціонування ЗВО, та відсутністю статичних чинників і єдиних вірних практик й методів, що сприяли б підвищенню якості педагогічної освіти. Саме тому ключовим питанням оцінювання якості освітньої діяльності закладу педагогічної освіти є його потенційна і реальна здатність подолання проблем, спровокованих внутрішнім освітнім процесом, та зовнішніми чинниками оточуючого середовища, а також можливість у таких умовах безперервно надавати якісні освітні послуги.

Модель інституційного навчання організації передбачає, що якість освіти це динамічна концепція, яка потребує постійного розвитку і вдосконалення усіх аспектів діяльності закладу освіти та всіх учасників освітнього процесу. У наукових працях дослідників цієї проблеми відображено ідею про те, що інституції, як і люди, наділенні здатністю до навчання й інноваційної діяльності з метою покращення якості освітніх послуг<sup>17</sup>. Варто також зазначити, що певною мірою ця модель схожа на процесуальну модель, з різницею в посиленні акценту саме на значення й важливість навчального процесу, стратегічного управління і планування інституційного розвитку в забезпеченні якості освіти.

Показниками якості діяльності ЗВО педагогічного профілю можуть бути: обізнаність про споживачів освітніх послуг та потреби цільових груп стейкхолдерів; наявність стійкого процесу внутрішнього моніторингу якості освіти, в тому числі й оцінювання освітніх програм; аналіз освітнього середовища; стратегічне планування інституційного розвитку тощо.

Зазначена модель є корисною за умови участі ЗВО в реформуванні освітньої галузі в контексті швидкоплинних змін й інституційного розвитку. Також вона

---

<sup>17</sup>Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday: New York, NY.

підходить для оцінювання нових ЗВО, які зіштовхуються з проблемами створення організаційних структур, набором якісного викладацького персоналу й контингенту студентів, формуванням довготермінових стратегій розвитку в нестабільному економічному і політичному середовищі.

Для покращення наочного сприйняття поданої інформації та з метою її узагальнення систематизуємо основні характеристики (концепція якості освіти, на якій базується модель; умови ефективного використання моделі; індикатори оцінювання якості освіти в межах моделі) проаналізованих моделей у табл. 1.

Таблиця 1.

**Моделі забезпечення якості педагогічної освіти<sup>18</sup>**

Назва моделі	Концепція якості освіти	Умови використання моделі	Індикатори/ключові показники оцінювання якості освіти
Модель досягнення цілей і відповідності критеріям	Досягнення поставлених інституційних цілей відповідно до заданих характеристик	Коли інституційні цілі і характеристики діяльності чітко визначені, узгоджені, вимірювані. Коли наявні ресурси дозволяють досягти визначених цілей.	Інституційні цілі, стандарти, характеристики, показники, індикатори, зазначені у планах розвитку програм чи закладів (академічні досягнення, рівень відвідування закладу студентами, відсоток відрахованих студентів тощо)
Модель вхідних ресурсів	Досягнення необхідних для інституції якісних вхідних ресурсів	Коли встановлено чіткі взаємозв'язки між вхідними ресурсами і вихідними результатами. Коли інституція констатує нестачу якісних ресурсів.	Ресурси, необхідні для функціонування інституції (якісні студенти, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо)
Процесуальна модель	Спокійний, рівномірний внутрішній освітній процес і результативні/плідні освітні досягнення	Коли наявний чіткий взаємозв'язок між освітнім процесом і результатами навчання.	Лідерство, партнерство, соціальна включеність, рівень комфорту/інституційний клімат, навчальна діяльність і досвід, тощо
Модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів	Задоволення очікувань усіх впливових стейкхолдерів	Коли вимоги усіх стейкхолдерів сумісні/узгоджені не можуть бути проігноровані.	Задоволеність представників органів управління освітою, керівних груп, адміністрації інституцій, викладачів, батьків, студентів та ін.

<sup>18</sup>Cheng, Y.C., Tam, W.M. (1997). Multimodels of quality in education. *Quality Assurance in Education*. Vol. 5, Issue 1. P. 24.

Модель легітимності або репутаційна модель	Досягнення інституцією легітимності діяльності та репутації	Коли необхідно оцінити потенціал до виживання і спадок освітньої інституції. Коли середовище висококонкурентне і загрозове.	Зовнішні зв'язки з громадськістю, маркетинг, публічний імідж, репутація, статус у громаді, докази підзвітності тощо
Модель відсутності проблем	Відсутність проблем і неприємностей у діяльності інституції	Коли відсутні узгоджені критерії оцінювання якості, але існує необхідність вдосконалення.	Відсутність конфліктних ситуацій, дисфункції, труднощів, помилок, слабких сторін, проблем
Модель інституційного навчання організації	Адаптація до змін зовнішнього середовища та внутрішніх бар'єрів Безперервне вдосконалення	Коли інституція новостворена або перебуває на етапі суттєвого реформування. Коли неможливо проігнорувати зміни зовнішнього середовища.	Усвідомлення зовнішніх потреб і змін, моніторинг внутрішніх процесів, оцінювання програм, планування інституційного розвитку, розвиток персоналу тощо

Очевидно, що усі проаналізовані моделі мають свої переваги і недоліки, оскільки зосереджуються на різних аспектах процесу забезпечення якості педагогічної освіти. Їх застосування не може розглядатися з точки зору універсальності, а обмежується певними контекстуальними умовами. З метою вироблення ефективних підходів і обґрунтування дієвої моделі забезпечення якості освітніх послуг для кожної країни або конкретного ЗВО необхідно застосувати комплексний підхід для їх аналізу й запровадження. З точки зору системного підходу розглянуті сім моделей якості є взаємопов'язаними їх зв'язок можна інтерпретувати у такий спосіб: 1) система, вхідні ресурси, освітній процес закладу освіти, і зворотній зв'язок від вихідних результатів до вхідних ресурсів формують безперервний ланцюг, де одна частина впливає на роботу іншої; цілі розвитку освітнього закладу вміщують вхідні цілі, процесуальні цілі та вихідні цілі, які можуть відображати очікування і потреби впливових стейкхолдерів; наявність достатньої кількості ресурсів для ефективного функціонування (ресурсна модель) та забезпечення спокійного, злагодженого внутрішнього освітнього процесу і плідної навчальної діяльності (процесуальна модель) є критичними умовами для досягнення встановлених цілей і продукування високоякісних освітніх результатів; 2) досягнення визначених цілей, що відповідають заданим параметрам (модель досягнення цілей і відповідності критеріям), може задовольнити інтереси ключових зацікавлених осіб (модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів) тощо.

Отже, аналіз взаємозв'язку основних індикаторів оцінювання якості в межах зазначених моделей, переконує, що для досягнення повноцінної якості освітньої діяльності ЗВО необхідно застосовувати ці моделі системно й холистично, як єдине ціле. З цією метою важливо розробляти довготермінові плани інституційного розвитку й удосконалення діяльності закладу педагогічної освіти.

## 1.2. ПЕРЦЕПТИВНІ НАВИЧКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

Тетяна Щербан

Фахова підготовка майбутніх учителів потребує формування уміння організовувати ефективну навчально-педагогічну взаємодію з учнями. Педагогічна взаємодія ґрунтується на спілкуванні. Спілкування вчителя з учнями повинно бути направлено на інтелектуально-особистісне зростання останніх. Ядром уміння педагога організувати ефективне педагогічне спілкування є перцепція його професійної діяльності. Розвиток перцептивних навичок допомагає педагогу, складає основу його професіоналізму. Перцептивні навички педагогічного спілкування полягають у сприйнятті та розумінні самого учня. Процес спілкування у навчанні супроводжується постійними перцептивними діями педагога, які виконують і регулятивну функцію також. Ефективність перцепції педагога визначається кількісними та якісними характеристиками зворотного зв'язку. Таким чином, можна стверджувати, що ефективність педагогічного спілкування визначається процесом взаємного сприйняття вчителя та учня<sup>19</sup>. Сьогодні для нашого суспільства актуальним є підвищення якості підготовки вчителя. Важливою складовою професійної підготовки педагога є особистісна складова, яка характеризується перцептивними навичками у навчальному спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить важливість зазначеної проблеми. Необхідно зазначити, що чимало вітчизняних учених досліджували різні аспекти підвищення ефективності педагогічного спілкування. А саме:

- психолого-педагогічні основи партнерства сучасного вчителя (Н. Кічук<sup>20</sup>, О. Баранова<sup>21</sup>); психологічні особливості розуміння (А. Коваленко<sup>22</sup>);
- психолого-педагогічні умови розвитку педагогічних здібностей (В. Теслюк<sup>23</sup>, Л. Прокопів<sup>24</sup>);

---

<sup>19</sup> Щербан, Т. Д. (2015). Феноменологія навчального спілкування: базові концептуальні положення, Психогенеза особистості: норма і деривація: збірник наукових статей: матеріали науково-практичної інтернет-конференції "Актуальні проблеми сучасної психології: здобутки і перспективи" (6 лютого 2015 року). Луцьк.

<sup>20</sup> Кічук, Н. В. (2019). Домінантність педагогіки партнерства у параметрах професійної підготовки вчителя для нової української школи, Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ.

<sup>21</sup> Баранова, О., Бех, І., Бібик, Н., Бондар, В., Власенко, С., Кічук, Н., Литвиненко, С., Матвієнко, О., Савченко, О., Сущенко, Т., Тарасенко, Г., Хомич, Л. (2020). Проблема формування соціальної мобільності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому просторі, Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м. Херсон). Херсон.

<sup>22</sup> Коваленко, А. Б. (2007). Аналіз місця та ролі знань у процесі розуміння творчих задач, Наука і освіта : наук.-практ. журнал. № 4-5. Видавництво: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

<sup>23</sup> Теслюк, В. (2016). Основи педагогічної майстерності. К. : Видавництво Ліра-К

<sup>24</sup> Прокопів, Л. (2017). Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ.

- теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування особистості учня (Ходацька<sup>25</sup>);
- психологічні особливості діалогічного спілкування у навчанні (Л. Гриценюк, О. Капустюк<sup>26</sup>).

Важливість сприйняття суб'єктів освітнього процесу, як професійно значущої характеристики педагогів описано у працях: ГМ. В. Барни, А. С. Борисюк, Л. Ф. Бурлачука, І. М. Кирилюк, Р. Кочюнаса, АВ. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, Т. І. Федотюк, Н. В. Чепелевої, Т. С. Яценко та ін.

Слід зауважити, що роль перцепції в життєдіяльності людини знайшла відображення і в багатьох працях зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчалися соціально-перцептивні характеристики спільної діяльності (Х.Теджфел, С.Фрейзер, А.Хараш,); механізми соціальної перцепції, що обумовлюють ефективність взаємодії людей (Т.Хайдер, В.Ядов); проблеми підвищення точності міжособистісного сприйняття, розвитку соціальної перцепції (Г.Келлі, Дж.Кемпбелл, З.Фрейд).

Разом з тим, у науковій літературі поки не має достатніх даних про особливості реалізації перцептивного спілкування у навчанні, про вплив такого спілкування на розвиток особистості учня, про особливості підготовки майбутнього педагога до ефективного навчального спілкування у закладах вищої освіти. З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми метою дослідження є - вивчення психологічних особливостей перцептивної діяльності у педагогічній взаємодії. Зазначена мета обумовила наступний алгоритм реалізації: формування вибірок учнів, вчителів загальноосвітніх навчальних закладів для участі в експерименті; проведення психодіагностичного обстеження всієї вибірки за підібраним комплексом методик; аналіз результатів дослідження вчителів та учнів з метою визначення психологічних особливостей педагогічної взаємодії; вивчення психологічних особливостей формування перцептивної взаємодії педагогів на основі детального аналізу результатів психодіагностики за допомогою методів математичної статистики та інтерпретаційних методів дослідження.

Аналіз методичної літератури свідчить про наявність великої кількості методик на визначення рівня тривожності, самооцінки та вивчення її впливу на особливості комунікації. З метою вивчення перцепції у взаємовідносинах «педагог-учень», особливостей взаємин у навчальному процесі та перцепції, як професійно важливої якості вчителя використано наступні психодіагностичні методики: методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, методика ціннісних орієнтацій Рокіча; методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, Діагностика професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон, Н.Водоп'янова). Для аналізу отриманих результатів використано статистично-математичні методи.

Дослідження проводилось на базі загальноосвітньої школи № 6 І-ІІІ ступенів м. Мукачева, вибірку досліджуваних склали учні та вчителі. Всього у дослідженні

<sup>25</sup> Ходацька, О. М. (2019). Від креативного вчителя - до творчого учня, Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: зб. матеріалів XVI Міжнародних педагогічномистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / [наук. ред.: Г.І. Сотська, М.П. Вовк]. Вип. 2 (14). К.: Талком.

<sup>26</sup> Гриценюк, Л. І., Капустюк, О. М. (2021). Соціально-психологічне супроводження діалогу між учасниками реформування загальної середньої освіти: методичні рекомендації, Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ

протестовано 147 учнів 8-го та 10-го класів, педагогів 28 осіб (зі стажем професійної діяльності) цієї ж школи. Дана вибірка є цілком репрезентативною та достатньою для мети нашого дослідження.

Дослідження проводилося за етапами: збір емпіричної інформації, проведення методик дослідження; аналіз отриманих результатів за кожною методикою, порівняння отриманих результатів; проведення кореляційно-статистичного аналізу отриманих даних; узагальнення результатів.

Результати дослідження аналізувалися за кожною групою респондентів та між групами. Це дало можливість порівняти особливості прояву перцепції у різних категоріях, які залучені у навчальний процес. Розглянемо зазначені методики ґрунтовніше.

*Результати дослідження.* Емпіричне дослідження спрямовувалось на вирішення таких завдань: вивчення особистісних психологічних властивостей і можливостей вчителя, що складають основу педагогічної взаємодії; виявлення оптимальних шляхів актуалізації потенціалу спілкування вчителя у навчально-виховному процесі; дослідження ролі вчителя у формуванні сприйняття його учнями у процесі навчальної діяльності.

Порівняння самооцінок вчителями найбільш значущих для педагогічного спілкування якостей з оцінками учнів та експертів (у їх ролі виступали практикуючі шкільні психологи) показало наявність суттєвих відмінностей.

Так, найважливішими такими якостями для учителів є формування культури висловлення власної позиції, власних міркування, власних думок (I рангове місце), новизна інформації (II), формування культури задавати питання у випадку нерозуміння навчальної інформації (III). Для учнів важливими виявилися наступні якості: лаконічність і змістовність інформації (I), об'єктивність інформації (II), формування культури висловлення власної позиції, власних міркування, власних думок (III). Таким чином, вчителі насамперед підкреслюють роль тих якостей, що в цілому притаманні професійному партнерському спілкуванню, а учні наголошують на значенні тих, що характеризують представлення інформації вчителем (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Чинники спілкування у навчальному процесі  
(за оцінками вчителів та школярів)

Чинники, названі вчителями	Ступінь значущості	Чинники, названі учнями
Формування культури висловлення власної позиції	1	Лаконічність і змістовність інформації
Новизна інформації	2	Об'єктивність інформації
Формування культури задавати питання у випадку нерозуміння інформації	3	Формування культури висловлення власної позиції
Повага до учня	4	Повага до учня
Лаконічність і змістовність інформації	5	Новизна інформації

Супутньо було проведено опитування вчителів та учнів щодо їх взаємного спілкування у навчанні. Школярі зазначили, що найбільше цінують у вчителів такі якості, як: комунікабельність (72,4% опитуваних назвали цей показник як значущий),

повагу до співрозмовника (61,2%), вміння слухати (60,5%), вміння долати труднощі (58,7%), доброту (58,6%). Серед якостей, що заважають встановленню довірливих взаємин з вчителями, учні передусім називають: байдужість вчителя, зверхнє ставлення, орієнтація на авторитет влади, нерозуміння інтересів іншого, нав'язування своєї думки, невміння і небажання вислухати співрозмовника, дорікання і нотації тощо.

Щодо вчителів, то вони (під час опитування) вказали, що найчастіше у своєму спілкуванні з школярами використовують наступні методи: переконання (назвали 77,90% опитаних), контроль за емоціями (71,14%), емоційність (68,04%), використання невербальних засобів (64,56%), урізноманітнення інформації (62,01%), робота над власними помилками (56,62%), тренування навичку дослухатися до думки іншого (26,58%). По суті, мова йде про підсвідоме тяжіння більшості вчителів до авторитарних методів управління навчанням, що суттєво впливає і на особливості сприймання учнями особистості вчителя.

Для аналізу спрямованостей особистості у спілкуванні використано опитувальник Лірі (результати за середніми значеннями представлено на рис. 1 та у табл. 2). Систематизація отриманих результатів дозволяє виокремити наступні положення:

- як учні, так і вчителі у своєму ідеальному «Я» тяжіють до збільшення авторитарності. Враховуючи, що загальновизнаною проблемою вчителів є висока авторитарність, тому тяжіння до її збільшення у ідеалі є тривожним сигналом, що свідчить не тільки про професійну деформацію, але і про дистрес, спричинений усвідомленням ситуації про неможливість тотального контролю щодо будь-яких явищ, або усвідомленням постійного тиску на педагогічну роботу. Учні, у свою чергу, копіюють поведінку вчителя, і так само, тяжіють до зростання авторитарності. Це є негативними, і навіть небезпечними тенденціями;
- за шкалою егоїстичності в учнів реальне і ідеальне збігаються. Вчителі, у свою чергу, в ідеалі бачать себе ще більш егоїстичними. Це підтверджує тенденції за шкалою авторитарності;
- учні в ідеалі тяжіють до зниження агресивності і підозрливості, вчителі - не вбачають суттєвих відмінностей реального та ідеального стану справ;
- за шкалою «підпорядкування» і «залежність» констатовано досить неочікувані результати - обом групам не вистачає свободи, вони в ідеалі бачать менше підпорядкованості, обидві категорії перебувають під важким тиском соціальних обставин, почуваються у них не комфортно;
- до позитивних тенденцій слід віднести збільшення доброзичливості і альтруїстичності в обох групах, що свідчить про можливість роботи з обома категоріями досліджуваних і те, що емоційне вигорання все ж таки ще не досягло загрозливих масштабів.



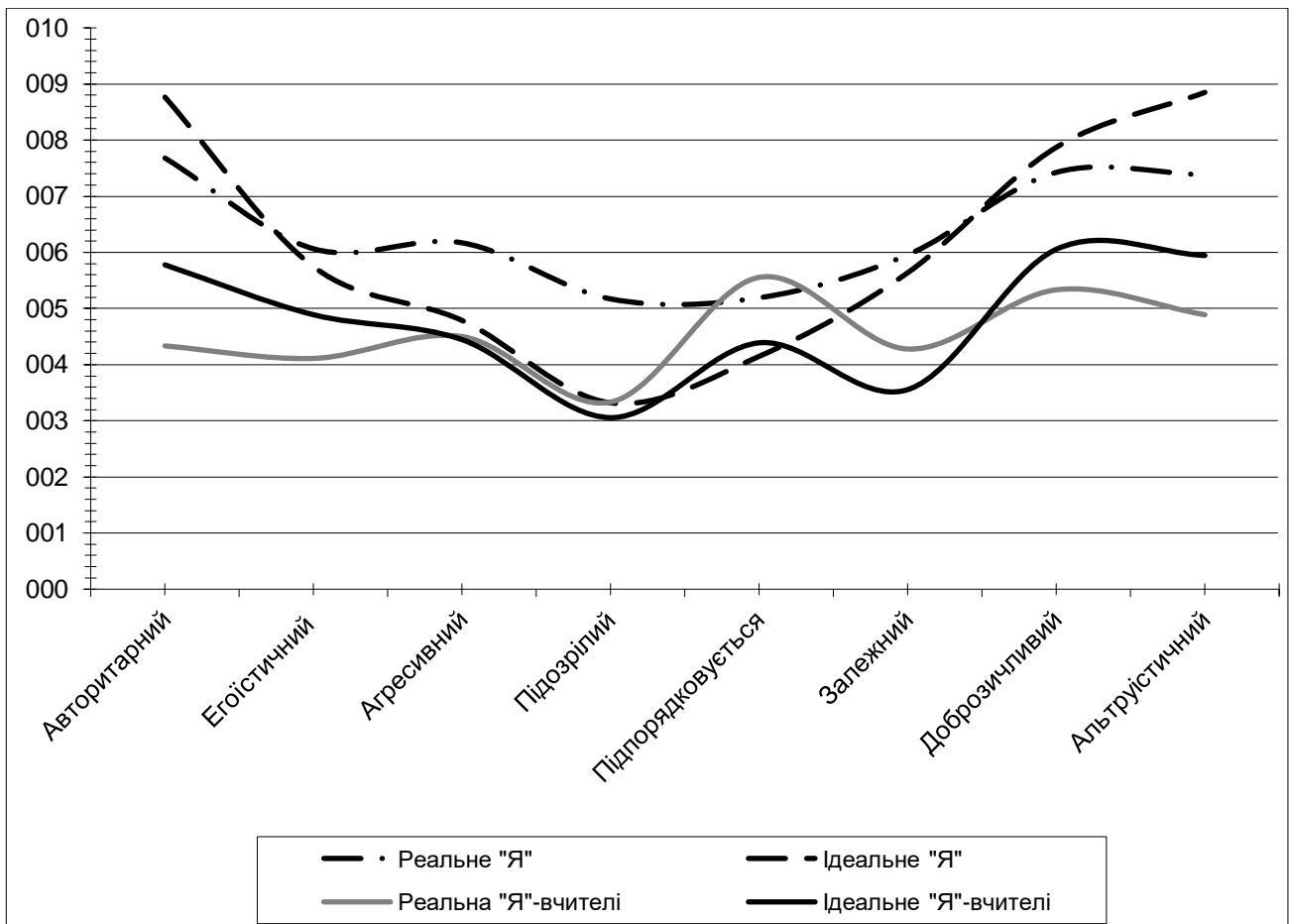


Рис.1. Результати дослідження за опитувальником Лірі

Узагальнення отриманих результатів діагностування (див. табл. 2) дозволяє вказати на ряд негативних зрушень компонентів Я-концепції як учнів так і вчителів. Отримані результати підтверджують кризу шкільної взаємодії учень-вчитель і нездатність існуючих методів її подолати: система взаємодії в основному працює у стресовому режимі як для вчителів так і для учнів, не влаштовує обидві сторони і вимагає пошуку шляхів вирішення проблеми.

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою Т. Лірі

Шкали	Реальне «Я»				Ідеальне «Я»			
	учні		вчителі		учні		вчителі	
	<i>M</i>	$\sigma$	<i>M</i>	$\sigma$	<i>M</i>	$\sigma$	<i>M</i>	$\sigma$
Авторитарний	7,68	3,07	4,33	3,20	8,77	3,46	5,78	3,59
Егоїстичний	4,06	2,62	4,11	2,22	5,74	2,63	4,89	2,61
Агресивний	6,17	3,08	4,50	2,55	4,79	2,55	4,44	2,75
Підозрілий	5,17	2,89	3,33	2,50	3,32	2,60	3,06	2,39
Підпорядковується	5,19	3,00	5,56	1,82	4,15	2,65	4,39	2,70
Залежний	5,96	2,67	4,28	2,65	5,64	3,02	3,56	2,20
Доброзичливий	7,43	2,91	5,33	2,63	7,87	3,51	6,06	3,21
Альтруїстичний	7,38	3,35	4,79	3,45	8,85	3,75	5,94	3,78

1. Проведені науковцями дослідження доводять, що на формування та розвиток партнерських міжособистісних відносин, сприймання учнями вчителя у комунікації детерміноване особистісними особливостями саме

педагога<sup>27</sup>. Адже саме педагог є не тільки ініціатором, але і організатором спілкування у навчанні. Тобто, якщо вчитель має стрес, депресію емоційне вигорання, то організоване ним спілкування не може бути партнерським по відношенню до учня. У численних дослідженнях доведено, що вчителі достатньо часто відчують емоційне вигорання, яке деструктуризує особистість. Емоційне вигорання розглядається як психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності і втоми, викликаних власною роботою, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень. У багатьох сучасних дослідженнях вказується, що для педагогів типовим є високий рівень емоційного вигорання<sup>28</sup><sup>10</sup>. Для перевірки цього факту проведено діагностику за методикою «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина – людина» (результати представлені на рис.2).

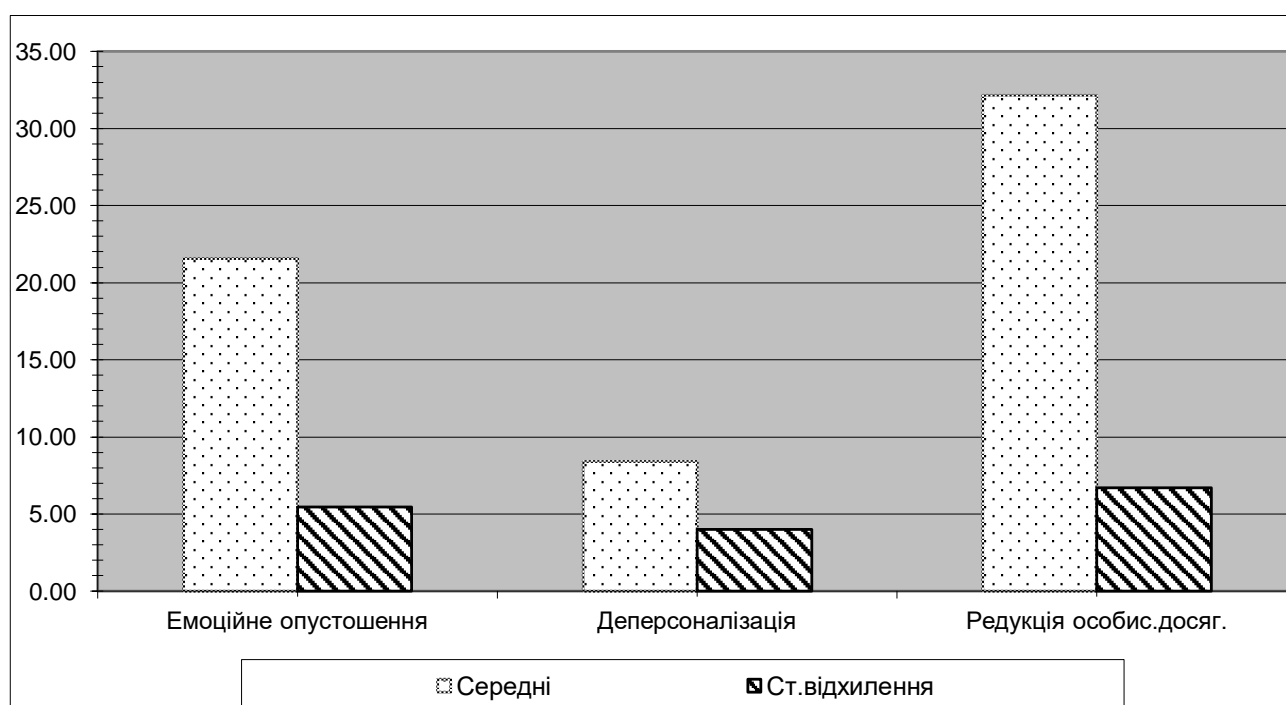


Рис.2. Результати оцінки рівня емоційного вигорання

Отримані результати доводять, що рівень емоційного вигорання у педагогів високий. Вони справляють сильний вплив на систему взаємовідносин з учнями. Найбільше значення спостерігається за шкалою редукції особистих досягнень. Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо. На жаль, внаслідок низької соціальної забезпеченості, неможливості вчителю забезпечити собі професійною діяльністю високу якість життя і впевненість у майбутньому, соціальне порівняння з іншими соціально більш

<sup>27</sup> Щербан, Т.Д. (2004). Психологія навчального спілкування: монографія. К.: Міленіум.9.

<sup>28</sup> Щербан, Т. Д., Корнієнко, І. О. (2018). Психологія міжособистісного спілкування: навчальний посібник. Рекомендовано МОНУ для студентів ВНЗ. Мукачєво: МДУ.

забезпеченими верствами населення, неможливість і нездатність до професійного зростання вирощують у вчителя маленького невдачу, який не здобув життєвого успіху. І саме з цієї позиції веде власну професійну діяльність і взаємодію. Хоча дана проблема лежить значною мірою поза зоною психологічної проблематики, однак несе у собі колосальні наслідки стилю педагогічної взаємодії.

Емоційне спустошення також знаходиться на високому рівні, що пов'язано у першу чергу з особливостями соціономічних професій, і характеризується зростанням жорсткості, зниженням емпатійності, зростанням кількості і частоти використання захисних механізмів, що супроводжується зниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

Найнижчі показники зафіксовано за шкалою «деперсоналізація». Це стан відчуження від самого себе, неадекватне сприймання людиною своєї особи, свого «Я». Людям здається, що події їхнього життя відбуваються з кимось іншим, що вони ніби «дивляться» своє життя в кінотеатрі. Деперсоналізацію, в переважній більшості випадків, супроводжує дереалізація та психічна анестезія. Причинами можуть бути психофізіологічні, соціальні захворювання. У досліджуваних дана тенденція яскраво не представлена (див. табл. 3).

Таблиця 3

Результати дослідження за методикою «синдром «вигорання» в професіях системи  
«людина – людина»

Значення	Емоційне спустошення	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень
<i>M</i>	21,56	8,39	32,17
<i>σ</i>	5,47	3,99	6,70

Наступною методикою для емпіричного аналізу виступила методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса. Вона дозволяє визначити найбільш актуальні види тривожності особистості учнів, і таким чином виявити найбільш проблемні сфери у життєвому просторі учнівської молоді. Результати, отримані за даною методикою наочно представлені на рис. 3. дана методика була застосована з метою визначення впливу вчителя на учня.

Аналізуючи представлені результати слід звернути увагу на значну поляризацію результатів за шкалою «загальна тривожність у школі», у якій велике значення стандартного відхилення 4,69 свідчить про наявність у досліджуваній групі учнів як з дуже високим, так і дуже низьким рівнем шкільної тривожності. З додаткових субшкал методики звертає на себе увагу високе значення за шкалою «Фрустрація потреби в досягненнях» з рівнем 4,11, так як за іншими субшкалами рівні не більше 2,5, не враховуючи шкалу проблем і страхів відношення з учителем, яка заслуговує окремої уваги.

Так, високі результати за шкалою фрустрації потреби у досягненнях ми пов'язуємо з високими значеннями редукції особистих досягнень у вчителів цих дітей. Вчителі несвідомо вибудовують фрустрацію потреби досягнень у власних учнях, отримавши її як частину структури власної особистості. Інакше кажучи, це є трансляція наслідків власного вигорання на учнів.

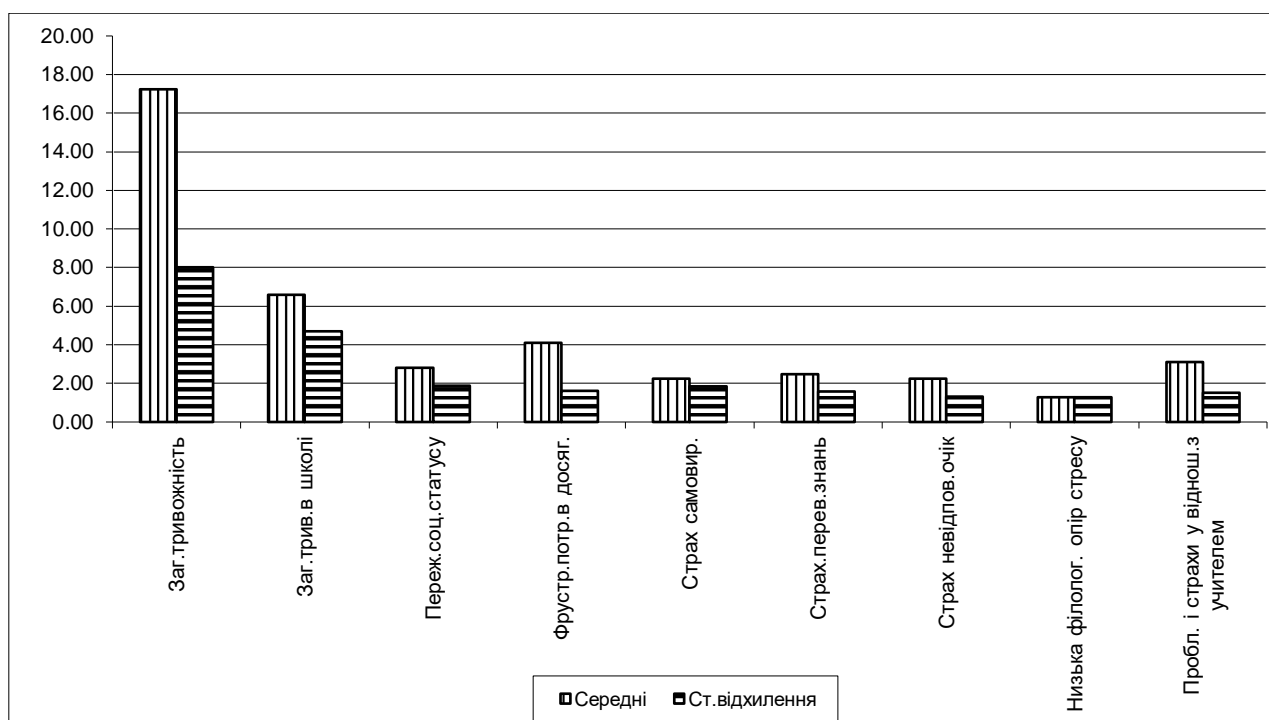


Рис. 3. Результати аналізу за методикою Філіпса

Загальна тривожність також на високому рівні (17,23), що є не дивно у цьому віці, але страхи відношення з учителем є явним індикатором проблем педагогічної поліадної взаємодії педагог-учень у даній школі. Високий рівень страхів взаємодії ми пов'язуємо у свою чергу з таким яскраво-високим значенням авторитарності і незалежності в учнів. Вони намагаються захиститися від вчителя, стаючи сильніше, більш авторитарними у ідеалі, у свою чергу вчителі також у бажаному Я підіймають авторитарність для забезпечення власних владних переваг над учнем. Узагальнені дані див. таблицю 4.

Таблиця 4

Узагальнені дані за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса

	Заг. тривожність	Заг. трив. в школі	Переж. соц. статусу	Фрустр. потр. в досяг.	Страх самовир.	Страх перев. знань	Страх невідпов. очік	Низька філолог. опір стресу	Пробл. і страхи у віднош. з учителем
<i>M</i>	17,23	6,60	2,81	4,11	2,23	2,49	2,26	1,28	3,11
<i>σ</i>	8,02	4,69	1,88	1,60	1,83	1,57	1,31	1,28	1,51

Ціннісні орієнтації є загальними регуляторами людської поведінки та виявляються абсолютно в усіх сферах людської діяльності, фактично неможливим є всебічно охарактеризувати будь-який феномен суспільного чи індивідуального життя людини, не звертаючись до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій. У ціннісних

орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів. Тому аналіз ціннісних орієнтацій проведено за методикою Рокіча. За результатами побудовано графіки на рис. 4 і 5.

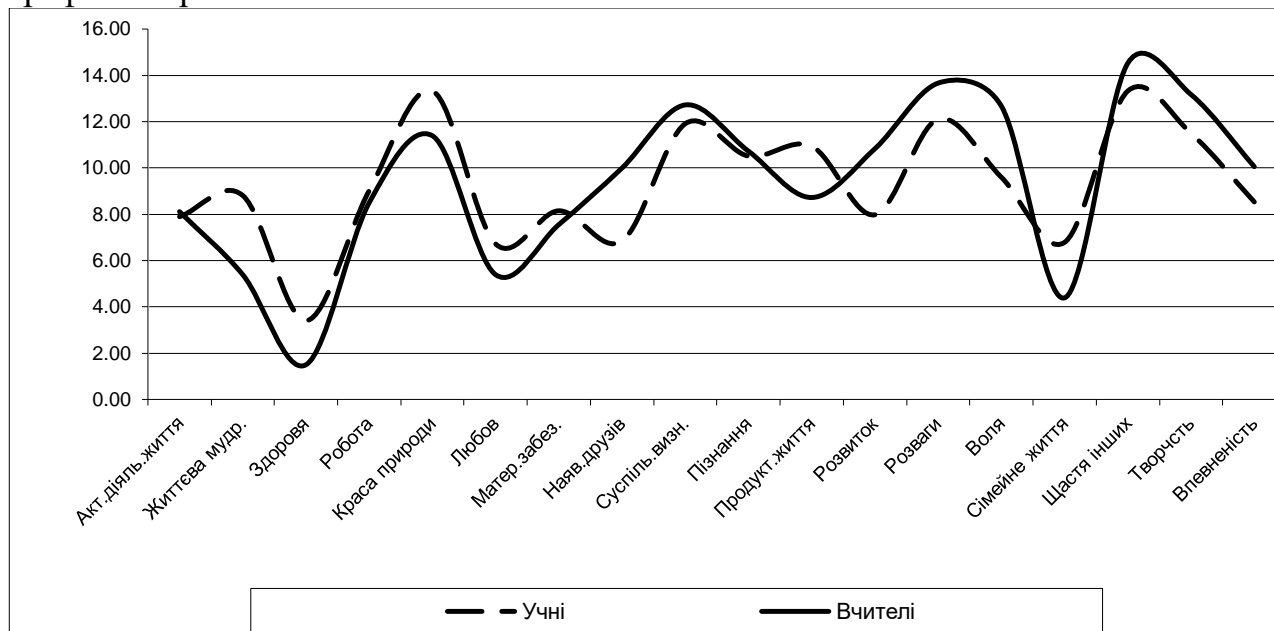


Рис. 4. Термінальні цінності за методикою Рокіча

Аналізуючи термінальні цінності учнів і вчителів, можна зробити висновок про високу подібність графіку, а, отже, і структури цінностей. Здивування викликають, хіба що вищі значення в учнів за шкалою «життєва мудрість» та у вчителів за шкалою «наявність друзів».

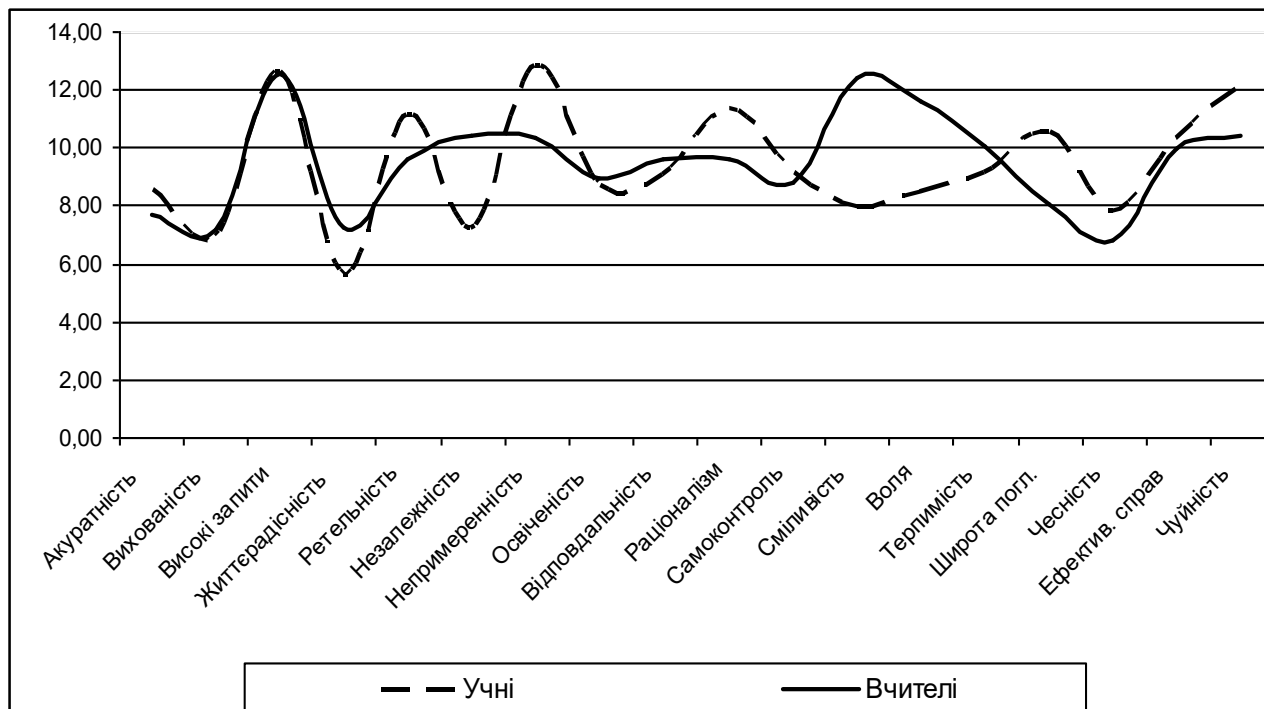


Рис. 5. Інструментальні цінності за методикою Рокіча

Інструментальні цінності суттєво більш полярні, і криві учнів і вчителів зовсім не схожі. Воля, сміливість, самоконтроль суттєво вищі у вчителів, тоді як

«непримиренність» і «широта поглядів» – в учнів. Більшість результатів пояснюються віковими змінами, життєвим досвідом респондентів, природними соціальними змінами у суспільстві, зміною поколінь. Тим не менш, низький рівень окремих цінностей у вчителів (чесність, відповідальність, чуйність) є підтвердженням ряду невтішних висновків щодо особистісного розвитку педагогів і високий рівень їх вигорання.

Наступним етапом нашої роботи став математично-статистичний аналіз результатів. Кореляційний аналіз було здійснено для визначення міри взаємозв'язку між різними шкалами опитувальника. Це дало нам змогу проаналізувати різноманітні компоненти сприймання учнями вчителів та їх взаємовплив (див. табл. 5).

Таблиця 5

Матриця кореляцій шкал опитувальників

Шкала 1	Шкала 2	R
Авторитарний	Альтруїстичний	0,405
Авторитарний	Залежний	0,449
Авторитарний	Домінування	0,783
Егоїстичний	Агресивний	0,702
Егоїстичний	Підозрілий	0,540
Егоїстичний	Агресивний	0,507
Агресивний	Підозрілий	0,536
Підпорядковується	Залежний	0,439
Підпорядковується	Домінування	-0,480
Залежний	Доброзичливий	0,635
Залежний	Дружелюбність	0,479
Залежний	Опір стресу	0,404
Доброзичливий	Дружелюбність	0,479
Доброзичливий	Опір стресу	0,404
Доброзичливий	Дружелюбність	0,525
Авторитарний	Егоїстичний	0,613
Дружелюбність	Страх не відповід. очікув.оточуюч.	0,415
Загальна тривожність	Загальна тривожність в школі	0,913
Загальна тривожність	Переживання соціального стресу	0,602
Загальна тривожність	Фрустр.потр.в досягн.успіху	0,547
Загальна тривожність	Страх перевірки знань	0,761
Загальна тривожність	Страх не відповід. очікув.оточуюч.	0,545
Загальна тривожність	Опір стресу	0,731
Загальна тривожність	Проблеми і страх віднош з вчителем	0,614
Загальна тривожність в школі	Фрустр.потр.в досяг	0,453
Загальна тривожність в школі	Страх перевірки знань	0,822
Загальна тривожність в школі	Страх не відповід. очікув.оточуюч.	0,502
Загальна тривожність в школі	Опір стресу	0,664
Загальна тривожність в школі	Проблеми і страх віднош з вчителем	0,499
Переживання соціального стресу	Фрустр.потр.в досягн.успіху	0,459
Переживання соціального стресу	Проблеми і страх віднош з вчителем	0,509
Фрустр.потр.в досягн.успіху	Страх не відповід. очікув.оточуюч.	0,529
Фрустр.потр.в досягн.успіху	Проблеми і страх віднош з вчителем	0,434
Страх самовираження	Проблеми і страх віднош з вчителем	0,444
Страх перевірки знань	Опір стресу	0,688
Страх перевірки знань	Проблеми і страх віднош з вчителем	0,443
Страх не відповід. очікув.оточуюч.	Опір стресу	0,435
Опір стресу	Проблеми і страх віднош з вчит.	0,428

Деякі шкали продемонстрували досить неочікувані зв'язки. А саме, виявлено, що загальна тривожність (0,731) та загальна тривожність у школі (0,664), страхи перевірки знань (0,688), невідповідності (0,435) та відносин з вчителем (0,428) є корелятами опору стресу. Інакше кажучи, глибоке переживання підвищеної тривожності та страхів виступає засобом тренування стресостійкості, дитина змушена опановувати себе, власні емоції і поведінку, вчитися діяти конструктивно, постійно перебуваючи у стані тривожності чи страху. Це, у свою чергу, дає підстави аналізувати і інтерпретувати високу тривожність і страхи не тільки у негативному контекстуальному полі.

Для більш ґрунтовного аналізу використано факторний аналіз, який дозволив виокремити шкали, які мають найбільші факторні навантаження. Для факторизації застосовано програмне забезпечення SPSS версії 21.0. У результаті отримано трифакторну модель, яка включила питання усіх опитувальників. На основі графіку власних значень (див. рис. 7) було отримано факторну матрицю. Прийнято залишати ті фактори, яким відповідають перші крапки на графіку перед тим як крива стане пологою, хоча за критерієм Кеттела кількість факторів, які мають бути включені в аналіз, визначається значенням їх ваги більше за одиницю. Використовуючи критерій Кеттела і аналіз графіку власних значень, виявилось, що саме 3-ри факторна модель є найбільш стабільною і такою, яка «пояснила» 54% дисперсії. У таблиці подано факторні навантаження усіх трьох факторів. Констатуємо, що факторні навантаження видобутих факторів є високими: 20%, 18% та 16% відповідно для 1-го, 2-го і 3-го факторів, що дозволяє зробити висновок не тільки про рівнозначність факторів, але і про якісні результати фактичної факторизації.

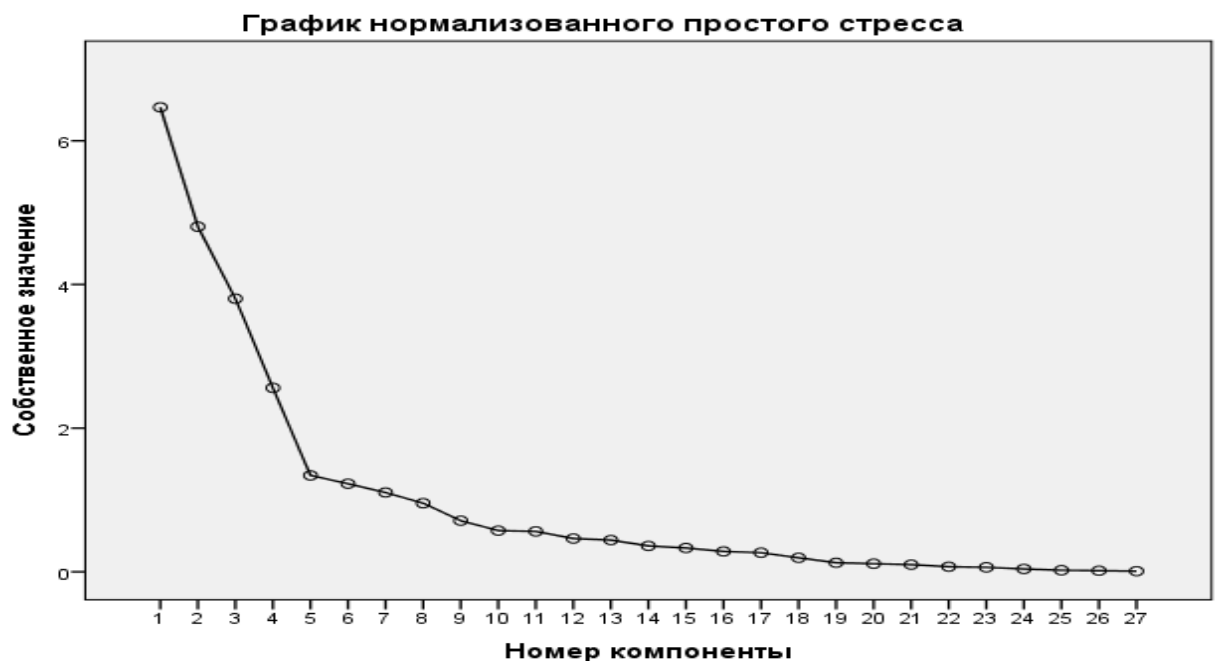


Рис. 7. Графік власних значень отриманих факторів

Аналіз розподілу за факторами: первинні власні значення, суми квадратів факторних навантажень для видобутих факторів та суми квадратів факторних

навантажень після обертання необхідний для визначення частки дисперсії, що «пояснюються» видобутими факторами подано у табл. 6.

Таблиця 6

Компоненти сумарної дисперсії для 3 факторної моделі

Фактор	Початкові власні значення			Суми квадратів факторних навантажень для видобутих факторів			Суми квадратів факторних навантажень після обертання		
	Разом	% дисперсії	Кумулятивний %	Разом	% дисперсії	Кумулятивний %	Разом	% дисперсії	Кумулятивний %
1	6,466	23,949	23,949	6,466	23,949	23,949	5,383	19,937	19,937
2	4,805	17,795	41,744	4,805	17,795	41,744	4,877	18,064	38,000
3	3,802	14,081	55,825	3,802	14,081	55,825	4,421	16,373	54,374

Отриманий розподіл факторів (див. табл. 7) можна проінтерпретувати наступним чином:

1. Фактор «Тривожність і страхи» (19,94% дисперсії), у який увійшли наступні показники: загальна тривожність в школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненнях, страх самовираження, страх перевірки знань, страх невідповідності, опір стресу, проблеми і страх відношень з вчителем. Тобто це - емоційний стан, на фоні якого розвиваються соціальні контакти з однолітками; несприятливий психологічний фон, який не дає змоги розвивати свої потреби в успіхові, досягненні високого результату тощо; негативні емоційні переживання ситуацій, демонстрації себе та своїх можливостей; негативне ставлення і переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей; орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, вчинків, думок, тривога за надані оточуючими оцінки, очікування негативних оцінок; загальне негативне емоційне тло стосунків з вчителями у школі, яке знижує здатність учня до успішного навчання.

2. Фактор «Підпорядкування» (18,06% дисперсії). У фактор увійшли показники: залежний, доброзичливий, альтруїстичний, підпорядковується. Тобто це залежність від соціального оточення, від професійної діяльності, інших, від обставин; прояв дружелюбності, доброзичливості, альтруїзму, безкорисливості та готовність підпорядковуватися, приймати виставлені умови.

3. Фактор «Домінування» (16,37% дисперсії) включає показники: егоїстичний, агресивний, авторитарний, підозрілий. Тобто виставлення на перший план власних потреб, бажань, прояв агресивності у спілкуванні, взаємодії та позиції; прийняття авторитарності або висловлення авторитаризму, незмінності, а також підозрливості, недовірливості.

Таблиця 7

Факторна матриця (після обертання)			
	Фактор		
	1	2	3



Авторитарний	,068	,236	,230
Егоїстичний	-,145	-,092	,828
Агресивний	-,087	-,117	,823
Підозрілий	-,002	-,148	,659
Підпорядковується	,082	,267	,027
Залежний	,289	,676	,119
Доброзичливий	,126	,773	-,247
Альтруїстичний	,004	,715	,040
Авторитарний	-,024	,328	,560
Егоїстичний	,085	,151	,761
Агресивний	,024	,272	,757
Підозрілий	,231	,296	,621
Підпорядковується	,169	,547	,339
Залежний	,008	,738	,302
Доброзичливий	-,007	,795	,044
Альтруїстичний	-,014	,739	,114
Домінування	-,139	,099	,092
Дружелюбність	,238	,674	-,596
Загальна тривожність	,963	,091	,059
Загальна тривожність в школі	,884	,036	-,015
Переживання соціального стресу	,647	-,304	-,037
Фрустраційна потреба в досягненні успіху	,589	-,092	-,014
Страх самовираження	,755	,158	,129
Страх перевірки знань	,800	,158	-,045
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	,565	,271	-,093
Опір стресу	,738	,357	,143
Проблеми і страх відношеннях з вчителем	,727	,015	-,070

В результаті проведеного аналізу можливо зробити наступний висновок: базовими детермінуючими факторами, які визначають об'єкт нашого дослідження є фактори домінування, підпорядкування та особистих переживань станів тривожності і страху. Це дозволяє нам визначати дані фактори як базові важелі впливу задля майбутньої корекції продуктивності комунікації між вчителем та учнем, що, у свою чергу, сприятиме покращенню мотивації учнів до навчання та академічній успішності у міромасштабі, та буде напрямом руху для подальших досліджень щодо зміни структури взаємодії у сучасній школі взагалі.

Таким чином, емпіричне дослідження психологічних особливостей перцептивної діяльності у педагогічній взаємодії здійснено на основі таких інструментальних методик: методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, методика ціннісних орієнтацій Рокіча; методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, та діагностика професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон, Н. Водоп'янова).

Визначено, що як учні, так і вчителі у своєму ідеальному Я тяжіють до збільшення авторитарності; за шкалою егоїстичності в учнів реальне і ідеальне збігаються, вчителі у свою чергу в ідеалі бачать себе ще більш егоїстичними; за шкалою «підпорядкування» і «залежність» констатуємо, що обом групам не вистачає свободи, вони в ідеалі бачать менше підпорядкованості, обидві категорії перебувають під важким тиском соціальних обставин.

Щодо емоційного вигорання в учителів, то його рівні прояву високі. Емоційне вигорання справляє сильний вплив на систему взаємодії з учнями. Найбільше значення спостерігається за шкалою редукції особистих досягнень. Емоційне спустошення також знаходиться на високому рівні, що пов'язано у першу чергу з особливостями соціономічних професій, і характеризується зростанням жорсткості, зниженням емпатійності, зростанням кількості і частоти використання захисних механізмів, що супроводжується зниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Високі результати за шкалою фрустрації потреби у досягненні ми пов'язуємо з високими значеннями редукції особистих досягнень у вчителів цих дітей.

Вчителі є емоційно вигораючими, не задоволеними своїм соціальним статусом, відчуваючи стан фрустрації, неуспіху. Стан «невдахи» разом з високою авторитарністю, егоїстичністю, емоційною спустошеністю і зневірою у сімейному житті кожний день як свідомо (уніфікуючи свої цінності з цінностями учня), так і несвідомо транслуються, нескінченно передаються представникам наступного покоління.

Щодо тривожності в учнів, то виявлена загальна тривожність також є на високому рівні. Високий рівень страхів взаємодії ми пов'язуємо у свою чергу з таким яскраво-високим значенням авторитарності і незалежності у учнів. Вони намагаються захиститися від вчителя, стаючи сильніше, більш авторитарними у ідеалі, у свою чергу вчителі також у бажаному Я підіймають авторитарність для забезпечення власних владних переваг над учнем.

На підставі кореляційного аналізу було виокремлено наступні кореляційні зв'язки: загальна тривожність та загальна тривожність у школі, страхи перевірки знань, невідповідності та відносин з вчителем. Інакше кажучи, саме глибоке переживання підвищеної тривожності та страхів виступає засобом тренування стресостійкості, дитина змушена опановувати себе, власні емоції і поведінку, вчитися діяти конструктивно, постійно перебуваючи у стані тривожності чи страху. Це, у свою чергу, дає підстави аналізувати і інтерпретувати високу тривожність і страхи не тільки у негативному контекстуальному полі.

На основі факторного аналізу виділено 3 фактори. А саме: 1 фактор «Тривожність і страхи» (загальна тривожність в школі, переживання соціального статусу, фрустрація потреби в досягненнях, страх самовираження, страх перевірки знань, страх невідповідності, опір стресу, проблеми і страх відношень з вчителем); 2 фактор «Підпорядкування» (залежний, доброзичливий, альтруїстичний, підпорядковується); 3 фактор «Домінування» (егоїстичний, агресивний, авторитарний, підозрілий).

Визначено відмінності у особистісних рисах та поведінці між представниками різних етапів професійного становлення, а саме стадія навчання (учні) та стадія розвитку професіонала (вчителі). Отримані результати свідчать загалом про більший розвиток особистісних рис і якостей у дорослих з однієї сторони, але з іншої – про наявність професійних деформацій у досліджуваних вчителів. За Я - ідеальними шкалами егоїстичності, авторитарності учні прямують до значень дорослих вчителів і вбачають високий рівень егоїзму та авторитарності як бажаний ідеал; з іншого боку

вони не прямують до ідеальних значень за шкалами доброзичливості і альтруїзму і не бажають в ідеалі розвинути у собі дані властивості. Саме це експлікує, демонструє важливу соціальну проблему у суспільстві, є тривожним знаком на пряму розвитку сучасної молоді і ставить завдання пошуку шляхів корекції даних зрушень як у культурному, макро-масштабі, так і на рівні окремо взятої полідіадної взаємодії вчитель-учні.

### **1.3. КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

**Рената Бернатова, Ганна Товканець**

У сучасному суспільстві у людей з'являється унікальна можливість потенційного самовираження, критичної оцінки своїх уявлень, різновекторних шляхів самовдосконалення. Разом з тим виникають нові соціальні ризики, кризи, від яких особистість практично не захищена. Причина — нездатність людини швидко оцінити той або інший процес, що відбувається в її житті. Тому формування особистості на компетентнісній основі сьогодні є актуальним в освітній парадигмі будь-якого суспільства.

Важливим для людини стає вміння оптимізувати вже наявну і одночасно діючу інформацію, розуміти її контекст в «знанні для себе».

У Болонському процесі головну роль займає компетентність підготовки фахівців, тому формування компетенцій стало пріоритетним інструментом модернізації і змісту вищої освіти та зміни в освіті, що пов'язано з його інституційними характеристиками<sup>29</sup>, такими як масовість, універсалізація, стандартизація тощо<sup>30</sup>.

В останні десятиліття ХХ ст. у західноєвропейській вищій педагогічній освіті в умовах створення єдиного мобільного культурного та освітнього простору намітилася тенденція – гуманізація, гуманітаризація професійної підготовки майбутнього вчителя, яка була викликана гуманістичним переорієнтуванням суспільної свідомості у світі.

У зв'язку з цим одним із провідних завдань західноєвропейських систем вищої педагогічної освіти наприкінці ХХ ст. було визнано завдання вдосконалення змістовних аспектів освіти та формування компетенцій педагога.

Відповідно важливими є документи міжнародного, європейського та національного рівня, на основі яких здійснюється регулювання підготовки вчителя. Зокрема, наголошуємо на Педагогічній конституції Європи, документах Організації

---

<sup>29</sup> Інноваційна діяльність вчителя : термінологічний словник / за заг. ред. О. І. Огієнка. Київ: [б.в.], 2016. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705798/1/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата звернення: 20.01.2020)

<sup>30</sup> Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Інноваційне освітнє середовище університету як інструмент підвищення якості знань педагогів нової формації. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2018. № 1(145). С. 4–11

економічного співробітництва і розвитку, Світового банку, Європейської комісії із питань інновацій, досліджень, культури освіти та молоді, Організації об'єднаних націй тощо.

Нормативними джерелами, що дали можливість розглядати головні методологічні положення підготовки майбутніх педагогів на основі компетентнісного підходу на національному рівні, виділяємо такі, як: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.); Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.)<sup>31</sup>, «Про вищу освіту» (2014 р.); Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»; Концепція «Нова українська школа» (2018); Національні цілі сталого розвитку (2017); Стратегія розвитку системи вищої освіти на 2021 – 2031 роки та ін.

Позитивним досвідом підготовки майбутніх учителів в європейських країнах можна вважати такі аспекти: посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; введення ознайомлювальної педагогічної практики в перші тижні навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти; продовження терміну проходження педагогічної практики на основі скорочення часу для теоретичної підготовки; запровадження навчального стажування здобувачів у європейських країнах<sup>32</sup> (Авшенюк, 2017; Биндас, 2015<sup>33</sup>).

В нашому дослідженні ми зосередимо увагу на підготовці вчителя початкових класів. На основі наведених даних аналізу комплексу літературних джерел нами визначено такі компетентності сучасного вчителя початкових класів: інформаційно-комунікаційна, психолого-педагогічна, соціальна, інтелектуальна, загальнокультурна, методична, фахова, аналітична, управлінська (табл. 1).

Таблиця 1

### Зміст компетентностей сучасного вчителя початкових класів

Назва компетентності	Сутнісний зміст компетентності
Соціальна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміння сутності громадянського суспільства;</li> <li>– володіння знаннями про права і свободи людини;</li> <li>– усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні;</li> <li>– усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності;</li> <li>– вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та вміння віднаходити шляхи їх розв'язання;</li> </ul>

<sup>31</sup> Про освіту : Закон України від 05.09.17 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

<sup>32</sup> Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В. та ін. (2017). Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали. Київ : ДКС «Центр». 83 с. 2.

Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О. (2014). Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград. Імекс-ЛТД. 280 с.

<sup>33</sup> Биндас, О. М. (2015). Особливості функціонування освітніх стандартів у системі педагогічної освіти Австрії. Гуманітарний корпус. Вип. 4. Вінниця. ТОВ «Нілан-ЛТД». С. 31- 35.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку;</li> <li>– здатність до ефективної командної роботи;</li> <li>– вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів.</li> </ul> <p>Сукупність комунікативних навичок вчителя, уміння працювати в команді, мотивація до пропагування гуманізму, партнерства, командної діяльності, збереження природи тощо<sup>34</sup>.</p>
Інформаційно-комунікаційна компетентність	Володіння інформаційними технологіями, вміння добувати інформацію з альтернативних джерел, поєднувати різні джерела інформації, вміння використовувати сучасні інформаційні технології та впроваджувати їх в освітній процес (Люленко, 2015).
Психолого-педагогічна компетентність	Обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку, поєднання предметних, психологічних, і педагогічних знань, умінь і навичок в професійній діяльності; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії, відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи.
Інтелектуальна компетентність	Охоплює всі елементи змісту освіти: загально-навчальних вміння та навички, метазнання і надпредметні види діяльності (Zhernovnykova, 2017)
Методична компетентність	Володіння методикою викладання біології, педагогічними технологіями, вміння проводити нестандартні та інтерактивні уроки, організовувати дослідницьку роботу учнів з біології.
Загальнокультурна компетентність	Здатність аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти);

<sup>34</sup> Товканець Г., Мартин О.М. Соціально-комунікативна компетентність в структурі професійної підготовки майбутнього педагога.. VZDELÁVANIE A SPOLOČNOSŤ VI. Medzinárodný nekonferenčný zborník. Renáta Bernátová, Tetyana Nestorenko (Eds.) Prešovská univerzita v Prešove, 2021. Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova16>. С. 145 -150

	– усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.
Фахова компетентність	Знання програм і підручників з природничо– наукових предметів, знання змісту і принципів побудови шкільного курсу біології (Люленко, 2015)
Управлінська компетентність	Вміння, навички та досвід організації власної професійної діяльності та діяльності учнів на уроках біології та в позаурочній діяльності; навички моніторингу освітнього процесу і корекція.
Аналітична компетентність	Аналітичні знання, вміння, здатності, професійно важливі якості, особистий досвід у сфері аналізу інформації, її оцінювання, використання за допомогою різних засобів, методів і технологій аналітичної діяльності, що дозволяє оперативно аналізувати інформацію з метою прийняття ефективних управлінських рішень в галузі освіти (Жигір, 2014).
Психолого-фасилітативна компетентність	Усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини – здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації.
Підприємницька компетентність.	Вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.
Інформаційно-цифрова компетентність	Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Таким чином, компетентний педагог має володіти насамперед системою психолого-педагогічних знань про основні психічні процеси, особливості розвитку людини, методи освітньої діяльності та форми організації навчальної діяльності, мати предметні знання з відповідних галузей наук тощо. Водночас наголошуємо на універсальних компетентностях.

Вивчення європейського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів засвідчив, що універсальна компетентність розглядається як комплексна здатність людини діяти певним чином у різних конкретних ситуаціях.

В основі компетентності лежить широкий набір навичок (у поєднанні зі знаннями та діяльнісними установками, що мобілізуються в дії людини, коли актуалізована дана компетентність). Механічне складання окремих навичок необов'язково веде до виникнення універсальної компетентності. Компетентність виникає і проявляється лише у дії. Неможливо передати, повідомити компетентність

комусь: її потрібно розвивати. На основі аналізу наукових джерел компетентність як таку виражаємо певною формулою:

Компетентність = знання + навички + установки = дія .

Компетентність - це вмiле застосування знань та цiнностей у своїй дiяльностi (Rost 2010; Adom̄ent, Hoffmann 2013)<sup>35</sup>.

Розглянемо детальнiше сутнiсть окремих складових.

Основний змiст пiд час вирiшення складних завдань належить предметним знанням (Hambrick, Meinz 2011<sup>36</sup>, а також багато iнших). У когнiтивнiй психологiї зазвичай розрiзняють декларативне та процедурне знання (declarative knowledge, procedural knowledge). Декларативне знання – це знання фактiв, якi людина запам'ятала i може отримати з семантичної довготривалої пам'ятi. Декларативне знання мають на увазi в ситуацiях на кшталт «знаю, що...», «знаю то й те». Процедурне знання, навпаки, вiдноситься до ситуацiй виконання – «знаю, як щось робити». Воно складається з операцiй, доступних в оперативнiй (або процедурнiй) пам'ятi, якi забезпечують здатнiсть людини здiйснювати складнi когнiтивнi процеси без необхідностi постiйного контролю окремих iх компонентiв (Johnson 2003)<sup>37</sup>. У когнiтивнiй психологiї процедурне освоєння (procedural learning), тобто придбання процедурних знань, часто збiгається з придбанням навичок. У ньому можна назвати три етапи: когнiтивний, накопичувальний, автономний.

Етапи процедурного освоєння

1. Когнiтивний етап сфокусований на iнтерпретацiї задачi – на сприйняттi ситуацiї як задачi, яку необхідно вирiшити. Це передбачає вибiр вiдповiдної стратегiї та ресурсiв. На цьому етапi людина iнтерпретує iнформацiю, запропоновану в декларативнiй формi (письмовi чи уснi iнструкцiї, приклад аналогiчного завдання), формує уявну схему: що вiдомо i що невiдомо, що потрібно зробити для вирiшення задачi. Зазначимо, що на цьому етапi встановлюються зв'язки мiж процедурним та декларативним знанням.

2. На етапi накопичення знань численнi повторення окремих навичок поступово призводять до того, що декларативне знання дiй перетворюється на знайому процедуру. Це можна описати як процес настроювання набору навичок, пiд час якого iнформацiя про завдання (часто недостатня) систематично виправляється, а помилки усуваються. У ходi практики здобувач освiти поєднує окреми навички в цiлiсну процедуру, яка згодом може бути алгоритмом розв'язання задачi.

3. Автономний етап передбачає рутинне виконання алгоритму, виробленого попередньому етапi. Воно здiйснюється з допомогою автоматизацiї отриманих навичок. Виконання алгоритму прискорюється i стає точнiшим, кiлькiсть помилок скорочується, як i необхіднiсть

<sup>35</sup> Adom̄ent M., Hoffmann T. (2013). The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD). Concept Paper. <https://pdfs.semanticscholar.org/9ec3/118c915b2b11fd1017a1691398346f46af45.pdf>

<sup>36</sup> Hambrick D.Z., Meinz E.J. (2011). Limits on the predictive power of domain-specific experience and knowledge in skilled performance // Current Directions in Psychological Science. Vol. 20. Iss. 5. P. 275–279.

<sup>37</sup> Johnson A. (2003). Procedural memory and skill acquisition / A.F. Healy, R.W. Proctor (eds). Handbook of Psychology. Vol. 4: Experimental Psychology. Hoboken, NJ: Wiley. P. 499–525.

допомоги та контролю. На цьому етапі формується декларативне знання про процедури, які потрібно виконати.

Ці етапи є жорстко фіксованими, у конкретних ситуаціях навчання можуть відрізнятися від описаної вище схеми.

Декларативне знання про те, як саме і в яких випадках слід виконувати ту чи іншу дію, стає процедурним.

Спеціальні компетентності (пов'язані із завданнями у певній дисциплінарній галузі) засновані і на декларативному, і на процедурному знанні (пор.: Oosterhof 2012<sup>38</sup>; Miller, Hudson 2007)<sup>39</sup>; і декларативним, і процедурним знанням можна навчати.

Для реалізації компетентнісного підходу у шкільній реальності важливо відзначити, що існує також неявне знання (*tacit knowledge*), яке виникає у досвіді практичної діяльності у вигляді невідрефлексованих, неусвідомлених навичок. Таке знання є ключовим елементом «практичного інтелекту» у професійній діяльності (пор.: Wagner, Sternberg 1986). Оскільки компетентності включають більше, ніж просто знання, отримане в результаті навчання, вкрай важливо створення навчального середовища, в якому відбувається оволодіння всіма компонентами, складовими компетентність, включаючи неявне знання.

Інший основний компонент будь-якої компетентності – це навички. У Короткому оксфордському словнику навичка визначається як здатність робити щось добре. Ця здатність похідна від знань, практичного досвіду, навчання. Навички – це *ноу-хау*, необхідні в житті людини. У повсякденній комунікації та академічній літературі згадується безліч навичок (навички ручної праці, навички використання інструментів та механізмів, професійні, виробничі, соціальні, емоційні, математичні навички, навички міркування та вирішення завдань та ін.). Загально визнано, що навички: піддаються впливу; їх «можна розвивати за допомогою практики та вдосконалювати за допомогою повсякденного досвіду»<sup>40</sup> (ОЕСР 2015, 18); забезпечують здатність і можливість виконувати дію легко, якісно і гнучко<sup>41</sup>.

Таким чином, поняття «навичка» означає виконання дії на певному рівні, тобто з певною точністю та швидкістю. У педагогічній літературі з компетентнісного підходу (і загалом у психологічній традиції) навички, зазвичай, пов'язуються ні з комплексними завданнями, але з конкретними вузькими операціями, діями (які можуть виконуватися «на автоматі»); хоча дедалі частіше як переклад проникають висловлювання «гнучкі навички» чи «навички ХХІ століття», які мають на увазі комплексні результативні дії, для яких ми використовуємо вираз «універсальні компетентності». (В) Установки

<sup>38</sup> Oosterhof A. (2012). Types of Changes That Occur as Declarative Knowledge Increases. Tallahassee, FL: Center for Advancement of Learning and Assessment.

<sup>39</sup> Miller S.P., Hudson P.J. (2007). Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, declarative and procedural knowledge // Learning Disabilities Research & Practice. Vol. 22 (1). P. 47–57.

<sup>40</sup> OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

<sup>41</sup> UNESCO (2017). Future Competences and the Future of Curriculum / M. Marope, P. Griffin, C. Gallagher. URL: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02\\_future\\_competences\\_and\\_the\\_future\\_of\\_curriculum30oct.v2.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum30oct.v2.pdf)



Важливою складовою компетентностей є *установки*, що відзначається у багатьох авторитетних роботах<sup>42</sup> (OECD 2005; 2015; ILO 2006; CEDEFOP 2006<sup>43</sup>; ЕС 2016 та ін.)<sup>44</sup>. З психологічної точки зору, установки - це спосіб мислення, сприйняття або поведінки, який відображає стан (пор. Seel 2003), «ментальний і психофізіологічний стан готовності до дії, що утворюється на основі досвіду, який здійснює керуючий або динамічний вплив на реакції індивіда щодо до всіх об'єктів та ситуацій, з якими він пов'язаний» (Allport 1935, p. 810; див. також: Breckler, Wiggins 1992<sup>45</sup>, p. 409).

Все, до чого людина має безпосереднє відношення, може бути об'єктом установок. У роботах ОЕСР виділяються установки стосовно себе, навчання, роботі, а також вирішення завдань. У психологічній літературі виділяють три компоненти структури установок: когнітивний (думки), афективний (почуття стосовно чогось) і вольовий (поведінкові наміри). Прикладом установки може бути уявлення про складність завдання, про підсумковий результат та його важливість. У структуру компетентностей входять установки щодо вирішення завдань, до діяльності. Тому можна називати діяльними установками.

Наш підхід спирається на трикомпонентну модель, яка поєднує знання, навички та установки, але з основним акцентом на навичках. Систематичне тренування навичок шляхом інтенсивної цілеспрямованої практики є дуже ефективним (Baartman, de Bruijn 2011<sup>46</sup>; Evers et al. 1998), це фундаментальна основа для розвитку компетентностей.

Розвиток компетентностей залежить також від стійких особистісних характеристик, постійних та щодо стабільних аспектів індивідуальності людини. Інтереси та мотивація – це особистісні характеристики, які корелюють із компетентностями людини (пор. Ericsson, Roring, Nandagopal 2007).

Риси особистості – це відмінні риси характеру людини, які залишаються незмінними в різних ситуаціях і з часом. Найпопулярніший зараз підхід у дослідженнях з цієї теми – п'ятифакторна модель особистості (див. McCrae, Costa 2008, Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019).)<sup>47</sup>. На поведінку людини суттєво впливає мотивація: вона спрямовує, стимулює та підтримує поведінку людини (Cott, DeYoung, McNaughton 2016)<sup>48</sup>. Деякі вчені стверджують, що мотивація впливає на виконання завдань через цілеспрямовані процеси саморегулювання: контроль

<sup>42</sup> OECD (2016). Skills for a Digital World. URL: <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>

<sup>43</sup> CEDEFOP (2006). Typology of Knowledge, Skills, and Competences: Clarification of the Concept and Prototyp / J. Winterton et al. Cedefop Reference Series 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3048\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf)

<sup>44</sup> Cedefop (2016). Digitalisation and Digital Skill Gaps in the EU Workforce. (дата обращения: 17.03.2019)

<sup>45</sup> Breckler S., Wiggins E.C. (1992). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling / A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, A.C. Greenwald (eds). Attitude, Structure and Function. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>46</sup> Baartman L.K.J., de Bruijn E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence // Educational Research Review. Vol. 6 (2). P. 125–134.

<sup>47</sup> McCrae R.R., Costa P.T., Jr. (2008). The five factor theory of personality / O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (eds). Handbook of Personality: Theory and Research. N.Y.: Guilford Press. P. 159–181 McCrae R.R., Costa P.T., Jr. (2008). The five factor theory of personality / O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (eds). Handbook of Personality: Theory and Research. N.Y.: Guilford Press. P. 159–181

<sup>48</sup> Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019). Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice // Foresight and STI Governance. Vol. 13. No 2. P. 19–41. doi: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41.

мотивації, управління емоціями, зосередження уваги на задачі та метапізнання (Deci, Ryan 2000)<sup>49</sup>. Виходить, що мотиваційні риси впливають і на компетентність через специфічні мотиви, через особливості взаємодії з іншими людьми і з собою.

Зазначимо, що навички набуваються або розвиваються за допомогою навчання або досвіду. Але простої практики для цього недостатньо. Практика повинна бути усвідомленою і повторюваною, спрямованою на поліпшення виконання завдання. Вона повинна бути побудована, виходячи з поточного рівня володіння навичкою, і неодмінно поєднуватися зі швидким відгуком від того, хто може оцінити рівень виконання. Це — цілеспрямована практика — діяльність із складною структурою, яка має на меті покращення виконання. Чотири основні компоненти такої практики (Ericsson 1996): 1) учень повинен бути мотивований для виконання завдання та повинен докласти зусиль для покращення якості його виконання; 2) при розробці завдання треба враховувати наявні знання учня, які допомагають правильно зрозуміти його після короткого інструктажу; 3) учень повинен отримати оперативний та інформативний відгук та дізнатися про результати своєї роботи; і 4) учень повинен багаторазово виконувати такі ж чи подібні завдання<sup>50</sup>.

Результат успішної усвідомленої практики - це вміле виконання (можна назвати його процедурним знанням або розвинутою навичкою) (порівн. Harvey 1997). Спостереження за чийось умілим виконанням завдання підвищує мотивацію та сприяє формуванню позитивної установки до відповідної компетентності. Це підводить нас до того, щоб розрізняти компетентність та виконання завдання.

Компетентність –це теоретична конструкція, її неможливо побачити, але вона корисна для пояснення поведінки, що безпосередньо спостерігається. Так, можна спостерігати поведінку людини при вирішенні головоломки, але набагато складніше зрозуміти, чим вона пояснюється. Саме виконання індивідом певних завдань – стійке, успішне виконання – робить видимою компетентність, що лежить в основі (Schott, Ghanbari 2012)<sup>51</sup>. Допустимо, якщо учень стабільно та правильно вирішує квадратні рівняння у різних тестах, ми можемо трактувати таке поведінка (= виконання) як математичну компетентність. Компетентність – це майстерність у вирішенні певних завдань. Удосконалення виконання – результат цілеспрямованої практики, що триває до того часу, поки виконання досягне експертного рівня (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer 1993). Це відповідає запропонованому Б. Блумом підходу до навчання через «майстерність оволодіння діяльністю» (mastery learning) (Bloom 1981): набір стратегій навчання формується виходячи з переконання, що здобувачі можуть досягти високого рівня компетентності у тій чи іншій галузі, якщо вони буде достатньо часу для цілеспрямованої практики.

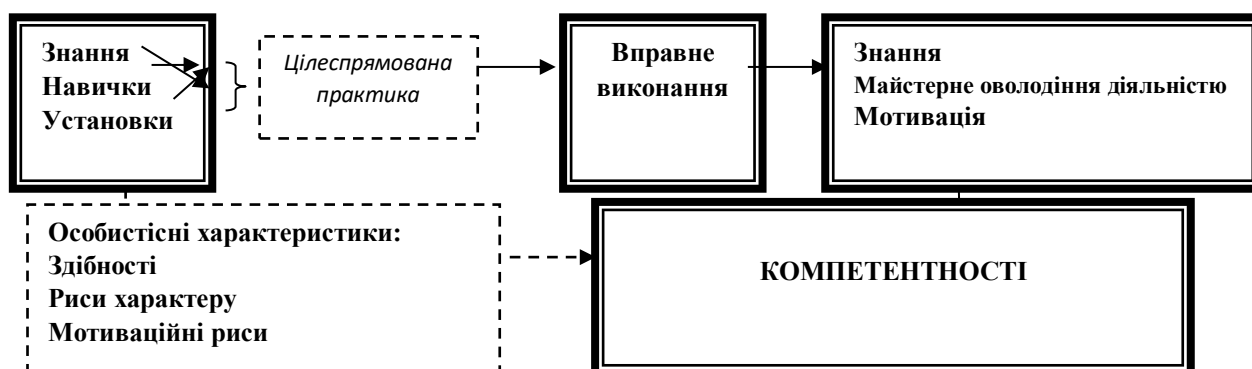
Взаємодія компонентів, результатом якої є розвиток компетентності, представлена у вигляді моделі на рис

---

<sup>49</sup> Deci E.L., Ryan R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. No. 11. P. 227–268.

<sup>50</sup> Ericsson K.A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues / K.A. Ericsson (ed.). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*. Mahwah, NJ: Erlbaum. P. 1–50.

<sup>51</sup> Schott F., Ghanbari A. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens*. Münster: Waxmann



**Рис.1 Розвиток компетентностей**

Ця модель демонструє зв'язки між розглянутими змінними. Дорожні моделі читають зліва направо, при цьому незалежні змінні зліва визначають результати праворуч (залежні змінні). У моделі розрізняються ендогенні фактори (риса особистості, компетентності та грамотності) та екзогенні, тобто педагогічні інтервенції (цілеспрямована практика, вмiле виконання та використання інструментів для вирішення завдань у повсякденному житті). Дорожню модель можна застосувати як шаблон для регресивного аналізу.

Вмiле виконання та компетентність бувають загальними (застосованими у різних контекстах) та спеціальними (предметними) (пор.: Winterton et al. 2006<sup>52</sup>; Garavan, McGuire 2001<sup>53</sup>; Van de Ven 2004). Ми зосередимося на універсальних компетентностях, які належать до багатьох сфер життя, їх застосування не обмежене певним предметом.

На основі аналізу наукових досліджень ми виокремлюємо три основні (ключові) універсальні компетентності, кожна з яких поєднує знання, навички та установки:

- Компетентність мислення (пізнання);
- Компетентність взаємодії з іншими людьми;
- Компетентність взаємодії з собою.

Компетентність мислення (пізнання):

- здатність розуміти, аналізувати та інтерпретувати завдання, шукати та виявляти закономірності та тенденції у масиві фактів; ідентифікувати неявні характеристики предметів і процесів, шукати приховані ресурси, необхідних вирішення задачі; вибудовувати причинно-наслідкові ланцюжки, у тому числі розгалужені, з необхідним ступенем деталізації; застосовувати формальну логіку у разі недостатнього знання; виявляти, розрізняти та класифікувати первинні та вторинні фактори, протиріччя та подібності тощо;

- креативне мислення, винахідливість, інноваційне мислення (включаючи суб'єктивну та об'єктивну творчість); генерація та дослідження ідей;

ефективне прийняття рішень у ситуаціях новизни та невизначеності, за браком інформації тощо;

<sup>52</sup> Winterton J., Delamare Le Deist F., Stringfellow E. (2006). Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>53</sup> Garavan T., McGuire D. (2001). Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality // Journal of Workplace Learning. Vol. 13 (4). P. 144–164.

- системне та інтегративне мислення, виявлення та інтерпретація закономірностей, їх обмежень та універсальності; симуляція та моделювання складних процесів та явищ (вибір та облік значущих факторів, прийняття рішень у мінливому середовищі, у тому числі в мережевому, управління ризиками, вміння компенсувати провали та підтримувати стійкість системи, вибирати баланс між швидкістю при виконанні відомого алгоритму вирішення та адаптивністю до змінених) умов) і т.д.; вибір способу розв'язання складних завдань, включаючи відкриті завдання з декількома рішеннями, вміння пропонувати кілька рішень тощо.

Компетентність взаємодії з іншими людьми:

- здатність співпрацювати та взаємодіяти, встановлювати, розвивати та підтримувати соціальні зв'язки як лідера та учасника команди, брати та розподіляти відповідальність, координувати командну роботу; здатність вести переговори (здатність переконувати інших, обґрунтовувати свою позицію, поважати інтереси інших, враховувати соціальну та культурну різноманітність), вирішувати конфлікти, розуміти можливість об'єктивних конфліктів інтересів між соціальними групами; здатність підтримувати з людьми сильні та слабкі зв'язки (Granovetter 1973).

Компетентність взаємодії із собою:

- саморегуляція, самоконтроль; емоційне усвідомлення та регулювання емоцій;
- самоорганізація, планування своїх дій (здатність діяти інтуїтивно та усвідомлено, мобілізувати себе на виконання завдань, вибирати стратегію наполегливості чи гнучкості).

Виділяючи три основні універсальні компетентності, ми свідомо не обмежуємо їхню внутрішню структуру певною кількістю навичок. Ми вказуємо лише деякі з них, щоб прояснити підхід, але цей набір не є вичерпним. Це відбиває природу компетентностей, й у цьому важлива перевага такого підходу.

Точніше, у кожний «модуль» входять усі три складові: знання+навички+установки. Однак ми навмисно фокусуємо увагу лише на навичках, оскільки це є центральним елементом компетентності, і цілеспрямоване тренування навичок закладає основу для формування компетентності.

Сама група універсальних компетентностей не влаштована ієрархічно. Навчальні ситуації, як ситуації в реальному житті, повинні проектуватися так, щоб задіяти знання, навички та настанови з усіх трьох універсальних компетентностей.

Традиційно система освіти не ставила за мету формування цих компетентностей, а, швидше, спиралася на них, «довіряючи» їх формування позашкільному середовищу (насамперед сім'ї). Формування названих трьох універсальних компетентностей - нове найважливіше завдання сьогоденної масової шкільної освіти, що додається до його традиційних завдань.

Зупинимось детальніше на професійних, власне педагогічних, компетентностях.

Перетворення освіти не можливі без основного рушія шкільного життя - вчителя. ХХІ століття, що вступило до своїх прав, висуває комплекс складніших проблем. У цьому потрібен учитель нової формації.

Вчитель школи майбутнього неспроможний обмежуватися лише роллю транслятора знань. Його роль бачиться набагато ширше, яку він може виконати,

володіючи не лише високим рівнем професіоналізму, а й фундаментальною освіченістю, тонким мистецтвом супроводу сходження дитини до вершини її розвитку<sup>54</sup>.

Унікальність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона покликана заповнювати прогалину, яка зберігається між наукою, що стрімко розвивається, культурою світу, що постійно збагачується і фактичним рівнем розвитку дітей і молоді, вирішити завдання, до вирішення яких діти ще не готові, допомогти їм здійснити перехід до нових форм діяльності, які потребує суспільство XXI століття (концепція Нової української школи, )<sup>55</sup>; <sup>56</sup>; <sup>57</sup>.

В українській освіті (XX – початок XXI ст.) реалізовувалося кілька моделей підготовки вчителя: політехнічна, дидактична, знаннєцентристська, художньо-творча, соціально-творча та ін.

Історія становлення та розвитку педагогічної освіти показує, що найбільш продуктивною та такою, що стимулює соціокультурні зміни в галузі педагогічної освіти, є гуманістична парадигма та пов'язані з нею антропологічний, культурологічний та контекстно-діяльнісний підходи<sup>58</sup>. Саме гуманістична парадигма сприяла розвитку різноманіття типів педагогічного мислення, що є передумовою демократизації та гуманізації освіти <sup>59</sup>.

В умовах, що склалися, змінилися вимоги до рівня професійної підготовки педагогів. Наприкінці XX ст. суспільству потрібна освіта вищого ґатунку, про що неодноразово наголошували дослідники якості освіти<sup>60</sup>. Від особистості майбутнього педагога вимагаються такі якості особистості, як ініціативність, компетентність, ціннісно-мотиваційна спрямованість, конкурентоспроможність та професіоналізм<sup>61</sup>.

---

<sup>54</sup> Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Монография. Красноярск: Поликом, 2007.-190 с.

<sup>55</sup> Muehlberger, L. D. The effect of a telementoring program on beginning teacher self-efficacy / L.D. 197. Muehlberger // Dissertation prepared for the Degree of Doctor of Education. University of North Texas. 2007. -154 p

<sup>56</sup> Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers in Berlin und Brandenburg ist ein Beruf mit Zukunft. [Электронный ресурс]. //http://www.lehrer-werden.de (дата обращения 25.02.2017).

<sup>57</sup> The Further Education Teachers' Qualifications (England). Regulations 2007. №.2264. Retrieved June, 12 2009 from www.opsi.gov.uk/si/si2007/uks

<sup>58</sup> Товканець Г., Мартин О.М. Соціально-комунікативна компетентність в структурі професійної підготовки майбутнього педагога.. VZDELÁVANIE A SPOLOČNOSŤ VI. Medzinárodný nekonferenčný zborník. Renáta Bernátová, Tetyana Nestorenko (Eds.) Prešovská univerzita v Prešove, 2021. Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova16>. С. 145 -150.

<sup>59</sup> Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1420996](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1420996)

<sup>60</sup> Товканець Г.В., Кришінець-Андялошій К.О. Педагогічна освіта в умовах інтернаціоналізації й транскордонності. В: Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів» [Коллективна монографія] Н.М. Авиенюк, Г.В. Товканець та кол. Мукачево :РВЦ МДУ. 2021. С. 47-98с.

<sup>61</sup> Nkwenti [Ndongfack](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/journal/paperinformation.aspx?paperid=54459) Michael Teacher Profession Development on Technology Integration Using the Mastery of Active and Shared Learning for Techno-Pedagogy (MASLEPT) Model [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=54459](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/journal/paperinformation.aspx?paperid=54459)

Розробка критеріїв оцінки якості роботи педагогів на європейському рівні визначило ще одну тенденцію розвитку вищої педагогічної освіти в європейських країнах – створення сучасної системи професійного відбору майбутніх педагогів<sup>62</sup>

Сутність і специфіка педагогічної праці у тому, що десятки дитячих очей, як рентгеном просвічують вчителя. Рівень професіоналізму, його духовно-моральний та естетичний початок, психічний стан постійно під пильним наглядом не тільки у допитливих дітей, а й у їхніх батьків, громадськості, владних структур. Вчитель не має іншого вибору, крім, як завжди бути на висоті.

Усі визнають важливими для вчителя такі якості, як величезна працездатність, організованість, дисциплінованість, відповідальність, обов'язковість, наполегливість, уміння ставити оптимальні цілі та визначати шляхи їх досягнення, постійне підвищення професійної майстерності.

Вчитель повинен бути винахідливим, завжди готовим до самостійного вирішення будь-яких ситуацій. Йому мають бути властиві витримка та самовладання. Він оптиміст. У нашому випадку йдеться не про філантропічний, а про діяльний оптимізм, коли вчитель глибоко вникає у внутрішній світ дитини і в залежності від цього шукає прийнятні технології супроводу його сходження «до цілісного образу людини, до образу людського світу, до людського мікрокосмосу»<sup>63</sup>.

Вчитель, мабуть, як жоден інший фахівець, одночасно виконує безліч соціальних ролей. І разом з тим йому притаманне все те, що притаманне земній людині: посмішка і строгість, скромність і стриманість, товариськість, чуйність і щирість та ін.

Вчитель не відбудеться і без таких якостей, як непідробна людяність, любов до дітей, доброта та повага, чуйність, віра у своїх вихованців, дбайливе ставлення до духовного світу та природи хлопців, об'єктивність та принциповість, самокритичність, розумна вимогливість.

Вважаємо, що вища школа, увібравши багатовіковий досвід підготовки педагогічних кадрів, зможе побудувати таку її систему, яка відповідатиме викликам, як часу нинішньому, так і майбутньому. Ключове завдання вчителя школи ХХІ століття: забезпечити свободу здобувачів освіти при поступі їх сходинками пізнання, для якого характерними є єдність – у різноманітті підходів до організації та здійснення педагогічного процесу, системність у роботі, стійкість – у розвитку дітей та молоді, відповідальність за результати їх навчання та виховання.

---

<sup>62</sup> Плаксина Н.В. Высшее педагогическое образование в странах Западной Европы в контексте глобализации (последние десятилетия XX века). Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 21 (270). Выпуск 35. С.166 – 180.

<sup>63</sup> Андрущенко В. Роздуми про вчителя. Вища освіта України. 2011. № 2. С. 6–8.

## 1.4. UZDOLNIENIA MATEMATYCZNE W KONTEKŚCIE LITERATURY ZAGADNIENIA

**Teresa Janicka-Panek**

*prof. PUSB, dr hab.*

*Państwowa Uczelnia im Stefana Batorego*

Prawa uczniów zdolnych zawarte są w Ustawie z dnia 14 grudnia *Prawo oświatowe*; art. 1, pkt 8 i 20: sprawuje się «opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie» oraz organizuje «warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej»<sup>64</sup>. We współczesnej literaturze psychologicznej i pedagogicznej można zaobserwować różnorodność definicji i koncepcji uzdolnień lub zdolności. Nie ma jednoznacznego pojmowania znaczenia tych pojęć. W ujęciu podanym przez «Słownik języka polskiego» zdolności określa się także jako: «uzdolnienia», «dar», «talent». Pojęcie to pojmuje się jako «predyspozycje do łatwego opanowywania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się»<sup>65</sup>.

Zbigniew Pietrasiński charakteryzuje zdolności jako «różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu»<sup>66</sup>.

Wiesława Limont zaznacza, że zdolności można wiązać z wybitnymi talentami odnosząc się od 3% do 5% populacji lub z osobami bardzo zdolnymi, które odpowiadają 13% populacji. Autorka rozumie je w sposób szerszy, egalitarny i odnosi do 25%-30% społeczeństwa, co oznacza, że co trzeci lub czwarty uczeń jest osobą zdolną<sup>67</sup>.

Inną definicję zdolności rozumie Bolesław Hornowski. Według badacza zdolności można pojmować na dwa sposoby. Pierwszy sposób to sprawność do wykonywania określonych czynności przy koniecznych właściwościach zewnętrznych. Drugi sposób to zdolności jako możliwości, dzięki którym człowiek, dzięki uczeniu się i ćwiczeniom nabywa nowych wiadomości, umiejętności oraz sprawności. Taka idea zdolności rozważana jest jako wrodzone zadatki<sup>68</sup>.

Tadeusz Nowacki twierdził, że fundamentem każdej zdolności są zadatki wrodzone. Jednak, aby przedłożyły się w biernym zjawstwie lub czynnej twórczości, potrzebny jest właściwy wpływ wychowawczy, który uwrażliwi dziecko oraz odpowiednio dostosowane ćwiczenia doskonalące<sup>69</sup>.

Wincenty Okoń uważał, że «zdolność przejawia się w łatwości, szybkości i niezawodności potwierdzenia i przetwarzania informacji, umiejętności podejmowania decyzji oraz w skutecznym samodzielnym i twórczym działaniu»<sup>70</sup>.

<sup>64</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2016r., poz. 59

<sup>65</sup> Limont W., Cieślukowska J.(2004), *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności*, s. 34

<sup>66</sup> Tamże, s. 17.

<sup>67</sup> Limont W., Cieślukowska J.(2004), *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności*, s. 15.

<sup>68</sup> Tamże, s. 16

<sup>69</sup> Hłobił A. (2012), *Działalność szkoły we wspomaganie rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s. 9.

<sup>70</sup> Tamże, s. 16

Z kolei Janusz Reykowski zdolnościami nazywa «warunki wewnętrzne, dzięki którym ludzie zaangażowali się, a więc o tej samej motywacji jednakowo przygotowani, opanowują daną działalność nie jednakowo szybko, a poziom osiągniętych przez nich rezultatów jest różny. O tych, którzy opanowują określoną działalność lepiej, można powiedzieć, że mają wyższe zdolności w danej dziedzinie».

Stanisław Gerstmann określał zdolności, jako zespół czynników organicznych oraz związanych z nim psychicznych właściwości, które umożliwiają sprawne wykonywanie różnorodnych czynności oraz bardziej skomplikowanych działań<sup>71</sup>.

Według Włodzimierza Szewczuka zdolności występują tam, gdzie stopień sprawności wykonywania działania jest wyższy od średniego. Badacz wiąże je z całokształtem życia psychicznego, z motywacją osobowościową, ale także z procesami poznawczymi i inteligencją<sup>72</sup>.

Interesujące jest ujęcie uzdolnień przez Tadeusza Lewowickiego: «zdolności są określanie pewnej potencjalnej możliwości do wykonywania czynności, uzdolnienia zaś to określenie zespołu zdolności oraz nabytych wiadomości i umiejętności, które wpływają na poziom wykonania danej czynności – na aktualnie uzyskany wynik. Wypowiadając się o tak pojmowanych zdolnościach, mówimy o potencjalnej możliwości jednostki, prognozujemy jej prawdopodobne osiągnięcia. Mówiąc o uzdolnieniach, stwierdzamy, że w danym działaniu jednostka uzyskała pewien wynik»<sup>73</sup>.

Z kolei Edward Nęcka pojęcie zdolności postrzega w literaturze w trzech znaczeniach: zdolność «jako potencjalne możliwości jednostki», zdolność «jako możliwości rzeczywiście przejawiane» oraz zdolność «jako poziom wykonywania określonych czynności zadań»<sup>74</sup>.

Uzdolnienia według Bolesława Hornowskiego są zespołem zdolności, które decydują o poziomie wykonania jakiegoś rodzaju działania. Umożliwia więc to, osiągnięcie sprawności, umiejętności i nieprzeciętnych rezultatów w różnorodnych dziedzinach<sup>75</sup>.

Anna Matczak pod pojęciem uzdolnień rozumie «układy wewnętrznych wyznaczników warunkujących powodzenie w realizacji określonych, społecznie-kulturowo wyodrębnionych kierunków czy rodzajów działalności (np. uzdolnienia literackie, sportowe, pedagogiczne itp.) Przy takim rozumieniu uzdolnienia oznaczają bardziej (niż zdolności) złożone struktury, które mogą obejmować zdolności nie tylko intelektualne, także inne wewnętrzne dyspozycje, na przykład motywacyjne»<sup>76</sup>.

Warto w tym miejscu zamieścić definicję uzdolnień matematycznych, które zalicza się do specjalnych, będących jedną ze struktur zdolności jednostki. Cytując za K. Skarbek - według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej uzdolnienia te wyrażają się w działalności matematycznej poprzez specyficzne «cechy umysłu», jakie ujawniają dzieci podczas

---

<sup>71</sup> Matczak A. (1994), : *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 8.

<sup>72</sup> Hłobił A. (2012), *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s.10.

<sup>73</sup> Lewowicki T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WsiP, s. 37.

<sup>74</sup> Nęcka E. (2000), *Inteligencja*. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T.2. Gdańsk: GWP, s. 723.

<sup>75</sup> Skarbek K.(2020), *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza , «Impuls»', s. 20.

<sup>76</sup> Matczak A. (1994), : *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 14.



rozwiązywania zadań matematycznych<sup>77</sup>. Cechy umysłu» dzieci uzdolnionych matematycznie wyróżnione przez cytowaną autorkę to:

a) przyspieszony rozwój operacyjnego rozumowania – dzieci szybciej niż rówieśnicy przechodzą w myśleniu od konkretów do uogólnień, cechując się większą precyzją w tym obszarze;

b) zadziwiający «poczucie sensu» w zadaniach, które wymagają porządkowania, liczenia jak i wykrywania zależności. Dotyczy to zarówno sytuacji życiowych. Posiadając te umiejętności dzieci bez problemu reagują na nonsensy w zadaniach oraz rozumują w dobrym kierunku;

c) kreatywność, stanowczość i wytrwałość w dążeniu do celu, choćby napotykając niepowodzenia. Dzieci uzdolnione matematycznie zacięcie dążą do rozwiązania problemu, okazując przy tym niemałą pomysłowość, a także zdumiewającą wydolność umysłową;

d) skłonność do widzenia świata matematycznymi oczami, dzięki czemu dzieci analizują zależności przestrzenne i liczbowe w otaczającym świecie;

e) łatwość uczenia się, charakteryzująca się szybkim opanowaniem umiejętności matematycznych i budowaniem pojęć matematycznych;

f) łatwość nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych – dzieci stale odkrywają sytuacje, w których będą mogły liczyć, rachować, mierzyć, organizować otoczenie<sup>78</sup>.

Ogólnie można powiedzieć, że zdolności określają cechy, które sprawiają, że jednostka szybko się uczy, zapamiętuje i przetwarza dany materiał. Oznacza to kierunkowanie wszystkich procesów poznawczych, świadomych i podświadomych na opanowanie systemu symboli matematycznych, operowanie nimi w sposób optymalny (odbiór, pamiętanie, przetwarzanie), co w efekcie powoduje szybkie i skuteczne zyskanie nie tylko konkretnych wiadomości, ale też możliwości twórczych.

Uzdolnienia mogą być kierunkowe lub specjalne. Oznacza to, że jednostka osiąga dobre wyniki i rezultaty w określonej dziedzinie na przykład w matematyce lub sporcie. Należy pamiętać, że uzdolnienia mogą się nigdy nie ujawnić. Trzeba je zauważyć i należycie ukształtować.

**Koncepcje zdolności i uzdolnień.** Przy podziale koncepcji zdolności Andrzej Sękowski uznał za kryterium klasyfikacji etiologię koncepcji teoretycznych zdolności oraz funkcję, jaką spełniają w procesie edukacji i w funkcjonowaniu społecznym<sup>79</sup>.

Autor ten dokonał podziału koncepcji zdolności na:

a) koncepcję psychometryczną (tak ukazywali zdolności: L.S. Hollingworth i L.M. Terman),

b) koncepcje cech (C.A Reynolds, A. Birch),

c) koncepcje podkreślające znaczenie uwarunkowań społecznych i potrzeb z nimi związanych (T.E. Newland, S. Kirk, J. Galagher),

<sup>77</sup> Skarbek K.(2020), *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s. 51.

<sup>78</sup> Skarbek K.(2020), *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza , «Impuls», s. 56 – 57.

<sup>79</sup> Sękowski A. (2005): *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*. [w:] A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 32.

- d) koncepcje mające wyraźny edukacyjny charakter ( S.P. Marland),
- e) koncepcje podkreślające istnienie zdolności specjalnych ( J.F. Feldhusen, A. Sękowski),
- f) koncepcje wielowymiarowe (J.F. Feldhusen, J.S. Renzulli).

Koncepcje zdolności prezentowane są niejednokrotnie w formie modeli zdolności, aby zaprezentować różne stanowiska teoretyczne w nauce. Andrzej Sękowski dzieli modele zdolności na:

- a) strukturalno-interakcyjne, które odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia wybitnych zdolności (należą do nich modele: Josepha S. Renzulliego, Abrahama J. Tannenbauma, Wiesławy Limont),
- b) rozwojowe, przedstawiające związek między procesem kształtowania się sfery intelektualnej oraz pozostałych funkcji psychicznych (należą do nich modele: Davida H. Feldmana, Howarda Gardnera, a także Mihály'a Csikszentmihályi'ego<sup>80</sup>.

Definicje zdolności szeroko analizuje Joseph Renzulli i wyróżnia Trójpierścieniowy Model Zdolności, który zawiera:

- a) ogólne wybitne zdolności, które można mierzyć za pomocą testów IQ lub innych testów specjalistycznych,
- b) twórczość w danej dziedzinie, w której dziecko ma duże osiągnięcia,
- c) silną motywację i zaangażowanie do doskonalenia sprawności w danej dziedzinie<sup>81</sup>.

Trójpierścieniowy Model Zdolności stał się załącznikiem do sporządzenia SEM (The School Enrichment Model)- Szkolnego Modelu Wzbogacania Zdolności. Model ten polega na braniu za podstawę koncepcji o szkole, jako miejscu dającej możliwość rozwoju zdolności i talentów każdego ucznia, w odpowiednich dla nich warunkach. Respektowanie różnorodnych zdolności, uzdolnień, innych stylów uczenia się oraz przeróżnych zainteresowań jest fundamentalną zasadą tego modelu<sup>82</sup>. Jak pisze I. Fechner-Sędzicka, w Szkolnym Modelu Wzbogacania Zdolności przygotowanie pracy opiera się na czterech podstawowych zasadach:

- a) Każdy uczeń jest inny- konsekwencją tego jest konieczność dostosowania sytuacji dydaktycznych do poziomu zdolności, zainteresowań każdego ucznia oraz jego stylu uczenia się.
- b) Uczeń zdobywa wiedzę najbardziej efektywnie wtedy, gdy sprawia mu to radość.
- c) Zdobywanie wiedzy sprawia radość i przynosi efekty wtedy, gdy nauka koncentruje się wokół rzeczywistych (realnych) problemów.
- d) Myślenie i zdobywanie wiedzy przez uczniów powinno odbywać się samodzielnie, a nie w wyniku bezpośredniej ingerencji nauczyciela<sup>83</sup>.

<sup>80</sup> Sękowski A. (2005): *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*. [w:] A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 33 – 34.

<sup>81</sup> Gruszczyk- Kolczyńska E. (2012), *Dzieci zdolne, uzdolnione i utalentowane. Krótko i nieco krytycznie o popularnej koncepcji inteligencji złożonej*. [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wyd. Nowa Era, s. 22.

<sup>82</sup> Dyrda B.(2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych- studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie, s. 172.

<sup>83</sup> Fechner-Sędzicka I.(2013), *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?*. Warszawa: Wydawnictwo ORE, s. 13.

Warto wspomnieć, że na podstawie Szkolnego Modelu Wzbogacania w czasach współczesnych stworzono RLS (Renzulli Learning System). Jest to wielowymiarowy, nowoczesny program multimedialny, który służy do uczenia się wykorzystując bogactwo Internetu. Celem tego powyższego programu jest ułatwienie uczniom zdolnym rozstrzygnięcie problemów praktycznych, wykonywanie prac badawczych, tworzenie projektów, a także służy do komunikacji z innymi uczniami i nauczycielami<sup>84</sup>.

Stanisław Poppek sporządził zbliżony model rozwoju zdolności do koncepcji postulowanej przez Joseph'a Renzullego. Model ten składa się z triady zdolności intelektualnych uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych, które oddziałują na siebie w różnym nasileniu. Model zaproponowany przez Popka uwzględnia interakcje wyposażenia biologicznego i środowiska, a w zasięgu tych czynników: po jednej stronie różne sfery osobowości, które warunkują zdolności, emocje oraz motywację, po drugiej natomiast – zewnętrzne oddziaływania środowiskowe, mające istotny wpływ na rozwój i pojawianie się zdolności<sup>85</sup>.

François Gagné zarysował Zróżnicowany Model Zdolności i Talentu, w którym przedstawia proces rozwoju i przemiany przypuszczalnych zdolności w dojrzały talent, który składa się z pięciu komponentów takich jak:

- a) zdolności naturalne, które uwidaczniają się samorzutnie w nie mniej niż jednej sferze aktywności. Zdolności naturalne są intelektualne, twórcze, społeczne, percepcyjne, które wiążą się z działaniem ruchowym i motoryką;
- b) proces rozwojowy, który składa się z trzech komponentów: aktywności, postępowaniem w rozwoju oraz inwestowaniem czasu, energii i pieniędzy;
- c) talenty, które są zdolnościami naturalnymi w dziedzinie m.in.: nauk przyrodniczych, humanistycznych, technicznych, technologicznych, opieki zdrowotnej, administracji, operacji biznesowych, gry, sporcie;
- d) katalizator intrapersonalny, który składa się z cech fizycznych i psychicznych oraz sprawności kierowania rozwojem własnym;
- e) katalizator środowiskowy, obejmuje środowisko społeczne, kulturowe, rodzinne, które wpływa na jednostkę<sup>86</sup>.

Przypatrując się poglądom na temat zdolności, nie sposób nie wspomnieć o teorii Inteligencji Wielorakich amerykańskiego psychologa i neurobiologa Howarda Gardnera. Stosownie do powszechnej tezy badacza, każda jednostka posiada wiele względnie odmiennych inteligencji, które nie wszystkie są zbadane i nazwane. Zaprzecza to hipotezie o istnieniu jednego typu inteligencji, które mierzone są za pomocą klasycznych technik psychometrycznych. Wszystkie inteligencje są tak samo ważne i żadna nie jest ważniejsza od innej<sup>87</sup>. Ponadto w głównych założeniach teorii Gardnera wszystkie inteligencje oddziałują na siebie i tworzą niepowtarzalny profil inteligencji człowieka, który jest

---

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> Skarbek K.(2020), *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 40.

<sup>86</sup> Rybska-Kłapa J., Bem-Belzowska M. (2012), *Szkolny system wspierania uczniów zdolnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 117.

<sup>87</sup> Kopik A. , Zatorska M.(2009), *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne Projektu << Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy >>*. Kielce: Grupa Edukacyjna S.A, s. 9.

dynamiczny i zmienia się wraz z jego rozwojem. Jednostka może doskonalić inteligencję za pomocą określonych ćwiczeń i działań. W nawiązaniu do dzieci Gardner wyodrębnia osiem rodzajów inteligencji: logiczno-matematyczną, językową, przestrzenną, muzyczną, ruchową, refleksyjną, społeczną oraz przyrodniczą<sup>88</sup>. Skoncentruję się na charakterystyce inteligencji logiczno-matematycznej, która wyróżnia się pojmowaniem świata poprzez liczby, ciągi zdarzeń, myślenie logiczne i kreatywne rozwiązywanie problemów. Dzieci z dominacją tej inteligencji:

- a) posiadają uzdolnienia matematyczne,
- b) to urodzeni pedanci, uwielbiają porządek i skrupulatne instrukcje,
- c) są dociekliwe i konkretne,
- d) chętnie badają, eksperymentują i gromadzą informacje,
- e) lubią gry, łamigłówki i zagadki,
- f) umieją rozwiązywać problemy,
- g) sprawnie szeregują, klasyfikują i wnioskuje.

Teoria Inteligencji Wielorakich tworzy podstawę do uatrakcyjniania oferty edukacji i modelu pracy z dziećmi, aby mogły mieć możliwość nabywania umiejętności, wykorzystując swoje własne możliwości i zdolności<sup>89</sup>.

Według Abrahama Tannenbauma «rozwój wybitnych uzdolnień możliwy jest tylko wtedy, o ile jednocześnie oddziaływać będzie pięć czynników, tworzących sieć wzajemnych powiązań: ogólne zdolności intelektualne, zdolności kierunkowe, odpowiednie cechy osobowości, wsparcie środowiska oraz przypadek rozumiany jako specjalne zdarzenie sprzyjające rozwojowi talentu»<sup>90</sup>. Zdolności ogólne odbiera się jako wysoka inteligencja, zaś uzdolnienia kierunkowe są łączone z konkretną dziedziną aktywności jednostki. Przykłady czynników intelektualnych to: motywacja, zdrowie psychiczne czy też obraz własnej osoby. Środowisko to: rodzina, szkoła, rówieśnicy, społeczeństwo i kontekst kulturowo-ekonomiczno-polityczny. Czynniki te mogą mieć charakter statyczny, który odnosi się do właściwości i charakterystyki ucznia w porównaniu z rówieśnikami w danym czasie, bądź dynamiczny, który wiąże się z wpływem edukacji i działań środowiska na rozwój zdolności. Aby potencjał rozwinął się w talent powyższe czynniki muszą wystąpić jednocześnie, dlatego Tannenbaum uważa, że jeśli chodzi o dzieci można mówić tu jedynie o potencjalności uzdolnień<sup>91</sup>.

Wiesława Limont wyróżnia model struktur uzdolnień kierunkowych. Polega na założeniu, że aktywność człowieka jest związana z różnorodnymi obszarami, dziedzinami, dyscyplinami i polami działania. Wyróżnia się dziedziny artystyczne, humanistyczne, przyrodnicze, matematyczno-fizyczne, które dzielą się na dyscypliny, a te na specjalności i specjalizacje. Model struktur uzdolnień kierunkowych składa się z pięciu obszarów, które związane są z wielostronnymi czynnikami. Czynniki środowiskowe i osobowościowe odnoszą się do pierwszego i drugiego obszaru. Pozostałe trzy pojmują

---

<sup>88</sup> Kopik A., Zatorska M.(2009), *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne Projektu <<Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy>>*. Kielce: Grupa Edukacyjna S.A, s. 9.

<sup>89</sup>Tamże, s. 10-11.

<sup>90</sup> Rybska-Kłapa J., Bem-Bełzowska M. (2012), *Szkolny system wspierania uczniów zdolnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, c.40.

<sup>91</sup> Rybska-Kłapa J., Bem-Bełzowska M. (2012), *Szkolny system wspierania uczniów zdolnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, c.41.

komponenty strukturalne uzdolnień kierunkowych do których zaliczają się naturalne zdolności związane z wyposażeniem biologicznym, takie jak:

- a) zdolności sensoryczne, percepcyjne oraz psychomotoryczne,
- b) zdolności wytwarzania dywergencyjnego ze wskaźnikami płynności, giętkości, oryginalności myślenia,
- c) zdolności twórcze, które związane są z wybitną twórczością.

Badaczka uznała, że rodzaj uzdolnień kierunkowych wiąże się z preferencją w zakresie percepcji, przechowywania i przetwarzania materiału specyficznego dla konkretnej dziedziny, a model struktur uzdolnień kierunkowych umożliwia analizowanie rozwoju aspektu uzdolnień człowieka oraz ma charakter hierarchiczny<sup>92</sup>.

**Model pracy z uczniem zdolnym.** Współcześnie można zauważyć, że praca z uczniem zdolnym w poczynaniach nauczyciela i szkoły stała się bardziej dynamiczna i rozwinęła się. Uczniowie zdolni ze względu na swoje indywidualne cechy intelektualne i osobowościowe wymagają odpowiedniego pedagogicznego podejścia-systemowej organizacji wspierania w rozwoju. Pojęcie *model* zazwyczaj pojmowane jest jako pewien wzorzec i optymalny system działań. Pomimo większego zainteresowaniu tematyką zdolności w polskich szkołach w ostatnich dziesięcioleciach, praca dydaktyczna z uczniami zdolnymi jest wciąż dość schematyczna. Z reguły wykorzystuje się:

- a) akcelerację, czyli wcześniejsze rozpoczęcie nauki, podwójną promocję lub wcześniejsze ukończenie szkoły;
- b) rozwinięcie treści programowych, profilowanie programów kształcenia;
- c) tworzenie szkół dla wyjątkowo uzdolnionych w różnych obszarach, rozwijanie zainteresowań;
- d) wprowadzanie aktywnych metod kształcenia;
- e) organizowanie olimpiad i konkursów<sup>93</sup>.

Proces dydaktyczno- wychowawczy i pozalekcyjny dla uczniów zdolnych, należy organizować tak, aby zapewniał optymalizację szans rozwojowych oraz kształcenia, między innymi poprzez:

- a) organizację klas autorskich, mając na uwadze zainteresowania matematyczne uczniów;
- b) zróżnicowanie wymagań;
- c) zadawanie pytań problemowych;
- d) wysoki (złożony) poziom trudności zadań;
- e) stopniowanie zwiększania wymagań, nieprzekraczających możliwości ucznia;
- f) interesujące prowadzenie zajęć przez nauczycieli, w których uczeń zdolny ma możliwość wykazania się;
- g) nakłanianie uczniów do korzystania z pomocniczych źródeł i zdobywania wiedzy;
- h) prezentowanie prac twórczych np. na wystawach, gazetkach szkolnych i klasowych;
- i) dodatkowe prace domowe, przygotowanie referatów, wystąpień;

---

<sup>92</sup> Limont W., Cieślukowska J.(2004), *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* [w:] W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” s. 35 – 36.

<sup>93</sup> Kozubka A., Ziółkowski P. (2019), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 28-29.

- j) rozwiązywanie problemów w sposób twórczy;
- k) mobilizacja do samodzielności;
- l) organizowanie spotkań z ciekawymi ludźmi;
- m) organizowanie wycieczek, lekcji muzealnych, żywych lekcji historii, wyjazdy na «zielone szkoły»;
- n) udział w olimpiadach i konkursach;
- o) uczestniczenie w kołach zainteresowań;
- p) udział w zajęciach pozalekcyjnych w domach kultury, ośrodkach sportowych, świetlicach, klubach dyskusyjnych, zespołach artystycznych, instrumentalnych, teatralnych, poetyckich, plastycznych, filmowych, fotograficznych;
- q) współpraca z rodzicami i instytucjami wspierającymi rozwój uczniów zdolnych<sup>94</sup>.

Realizacja, planowanie i opracowanie zadań mających wpływ na rozwój i potrzeby uczniów zdolnych dotyczą trzech podstawowych obszarów. Pierwszy obszar wspomaga rozwój ucznia zdolnego w systemie klasowo- lekcyjnym poprzez:

- a) prowadzenie części zajęć z edukacji matematycznej przez ucznia;
- b) panele dyskusyjne;
- c) wybór treści, zadań w pracach klasowych i domowych;
- d) wdrażanie materiałów z wyższego etapu edukacyjnego;
- e) ćwiczenia myślenia kreatywnego;
- f) korzystanie z różnorodnych źródeł informacji;
- g) uczestnictwo w projektach eksperymentalnych;
- h) troska o rozwój kluczowych kompetencji<sup>95</sup>.

Kolejny obszar wzmacnia rozwój ucznia zdolnego poza systemem klasowo-lekcyjnym poprzez:

- a) wykonanie projektów badawczych, interdyscyplinarnych we współpracy z uczelniami, fundacjami;
- b) uczestnictwo w kołach i obozach naukowych;
- c) udział w konkursach;
- d) obecność w seminariach na uczelniach wyższych;
- e) tutoring i mentoring;
- f) korzystanie z konsultacji eksperckich;
- g) koła zainteresowań, kursy, czaty, fora, e-learning, webquest<sup>96</sup>.

Trzeci obszar dotyczy rozwoju ucznia zdolnego poza szkołą. Wspieranie odbywa się poprzez:

- a) koła i obozy naukowe;
- b) wykonanie projektów badawczych, interdyscyplinarnych we współpracy z uczelniami, fundacjami;
- c) spotkania z ciekawymi ludźmi;
- d) aktywne uczestnictwo w wolontariacie;
- e) korzystanie z instytucji wspierających zdolności w kraju i za granicą;

<sup>94</sup> Kozubska A., Ziółkowski P. (2019), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 31-32.

<sup>95</sup> Tamże, s. 33.

<sup>96</sup> Kozubska A., Ziółkowski P. (2019), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 34.

- f) branie udziału w olimpiadach, festiwalach, konkursach;
- g) aktywne uczestnictwo w szkoleniach organizowanych przez instytucje kulturalno-oświatowe<sup>97</sup>.

Zadaniem nauczyciela jest organizowanie procesu uczenia się tak, aby uczeń zdolny mógł w sposób świadomy i samodzielny kierować swoim procesem uczenia się i kształtować kluczowe kompetencje społeczne i poznawcze. Nauczyciel staje się moderatorem, który wykorzystuje podczas pracy z uczniem zdolnym wszechstronną wiedzę i odstępuje od pełnienia funkcji osoby decydującej o elementach procesu kształcenia ucznia na rzecz współpracy z nim i pozostałymi nauczycielami<sup>98</sup>.

Kluczowe metody, które są cenne w pracy z uczniem szczególnie zdolnym to:

- a) metody aktywizujące, które dają możliwość aktywnego uczenia się, poprzez działanie, poznawanie, odkrywanie, przeżywanie. Do tych metod zalicza się: metody poszukujące, metody heurystyczne (np. burza mózgów), metody uczące myślenia algorytmicznego, dokładności, systematyczności, techniki szybkiego uczenia się;
- b) metody rozwijające kompetencje komunikacyjno-społeczne. Należą do nich: metody praktyczne ( np. metody projektów, zadaniowe, integracyjne), gry dydaktyczne, dyskusje na forum grupy, trening twórczości;
- c) metody ekspresji i impresji, które skupiają się na emocjach i przeżyciach ucznia. Do tych metod można zaliczyć: inscenizację, dramę, symulację, przedstawienia, spotkania z ciekawymi ludźmi);
- d) metody ewaluacyjne, które umożliwiają przeprowadzenie samooceny realizowanych zadań<sup>99</sup>.

**Rozwijanie uzdolnień matematycznych.** Na przestrzeni lat można dostrzec, jak matematyka uznawana za «królową nauk», bardzo się zmieniła, poprzez wprowadzenie nowych działów. Edukacja matematyczna często przybiera formę wykładu, który tyczy się wdrażania rachunków i gotowych algorytmów potrzebnych do rozwiązania zadań. W małym stopniu zwraca się uwagę na uczenie samodzielnego myślenia matematycznego oraz stosowanie uczniowskich strategii dydaktycznych.

Dzieci matematykę przyswoją znacznie szybciej, kiedy uczą się jej poprzez własne doświadczenia, codzienne czynności, które wykonują każdego dnia. Zdaniem Leszka Wrony wzbudzanie w dzieciach ciekawości poznawczej, niekaranie gubienia się w myśleniu, wyrażanie postawy entuzjastycznej do matematyki przez nauczyciela, będzie efektywnym sposobem zapobiegającym unikaniu matematyki przez uczniów uzdolnionych. Tym samym swoiste znaczenie dla rozwoju uzdolnień matematycznych ma eksperymentowanie w przyjaznej atmosferze, które rozbudzi w uczniach zaciekawienie, twórcze działanie, pogłębi treści kształcenia oraz przyzwoli na samodzielne poszukiwanie rozwiązań. Należy więc, wykorzystywać nietypowych aktywnych metod nauczania takich

---

<sup>97</sup> Kozubska A., Ziółkowski P. (2019), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 35.

<sup>98</sup> Tamże, s. 36.

<sup>99</sup> Zajac D. (2018), *Praca z uczniem szczególnie zdolnym*. „Monitor Dyrektora Szkoły”/88.

jak: metoda projektów lub metoda matematycznych stacji badawczych<sup>100</sup>. Najczęściej praktykowanymi sposobami rozwoju uzdolnień matematycznych w Polsce jest organizowanie konkursów matematycznych np. «Kangur Matematyczny», «Olimpiada Matematyczna Juniorów». Stosuje się również programy stypendialne np. «Program stypendialny Mistrzowie Matematyki», którego celem jest pomoc finansowa i mobilizowanie uczniów uzdolnionych matematycznych do dalszego rozwoju.

Rozwijaniu uzdolnień matematycznych sprzyja zastosowanie gier i zabaw dydaktycznych. Ich celem jest rozwijanie myślenia logicznego, udoskonalanie i rozwijanie procesów percepcyjnych. Pomagają w gromadzeniu i utrwalaniu materiału, a także elastycznemu posługiwaniu się informacjami uzyskanymi z różnych obszarów matematyki, ponadto dają możliwość ćwiczenia technik rachunkowych. Prowadzone w ciekawy sposób z powodzeniem uatrakcyjniają rozwiązywanie zadań problemowych, wykorzystując ciekawe, alternatywne, nietuzinkowe i oryginalne sposoby. Co ważniejsze gry i zabawy dydaktyczne doskonale usprawniają samodyscyplinę w myśleniu, a także doskonałą funkcję wychowawczą<sup>101</sup>.

Niezwykle interesującą koncepcję nauczania matematyki, powiązaną z fotoedukacją, opracowała i wdrożyła Małgorzata Markiewicz; co prawda swoje badania przeprowadziła wśród gimnazjalistów, ale wnioski są na tyle interesujące, że warto myśleć o implementacji w edukacji wczesnoszkolnej. Stwierdziła, że nastąpił postęp wśród uczniów w zakresie następujących kompetencji matematycznych takich, jak podstawowa sprawność matematyczna, stosowanie języka matematycznego, wyobrażenia przestrzenne, twórczość matematyczna<sup>102</sup>. Koncepcja fotoedukacji matematycznej «oparta jest na poznawczej koncepcji człowieka, której uczeń tworzy własne struktury poznawcze, wychodząc poza informacje dostarczone z zewnątrz, dąży do osiągnięcia wyższych poziomów ogólności poprzez stopniowe odrywanie się od konkretnych otaczających go przedmiotów»<sup>103</sup>. Według badaczki wykorzystanie fotografii, nie tworzy jedynie środka dydaktycznego, który pomaga spełniać zasadę pogładowości, a « przede wszystkim ma zasypać przepaść dzielącą dziecięcy i matematyczny sposób myślenia, otworzyć pole najbliższego rozwoju, (...) odgrywa rolę pomostu, który prowadzi do obszaru tworzenia nowej sieci poznawczej. Przemieszczanie się, zarówno fizyczne, jak i mentalne, z chłodnej abstrakcji matematyki do świata realnego stymuluje proces inkubacji pomysłu, zrozumienia jego sensu i znaczenia. Zdaniem Markiewicz fotoedukację można zdefiniować jako przeanalizowane, zaplanowane działania matematyczne zarówno nauczyciela jak i uczniów w celu zrozumienia świata matematyki. Uczniowie rezultaty osiągają podczas takich aktywności jak: interpretowanie i komentowanie wykonanych fotografii przez innych. Ponadto uczą się twórczego stawiania problemów przez samodzielną realizację fotografii celem ich wizualizacji<sup>104</sup>. Fotografia « stanowi tu doskonały środek wspomagający transfer pomiędzy światem idei, a światem konkretnego. Transfer ten ma charakter dwukierunkowy: od

---

<sup>100</sup> Skarbek K.(2020), *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s. 272.

<sup>101</sup> Tamże, s. 278.

<sup>102</sup> Tamże, s. 279.

<sup>103</sup> Skarbek K.(2020), *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s. 279.

<sup>104</sup> Tamże, s. 280.



tego, co zobaczone – do tego, co pomyślane (interioryzacja), od tego, co pomyślane – do tego, co zobaczone (eksterioryzacja)». Mimo, iż zastosowano badania w gimnazjum, uważam, że jest to doskonała metoda do rozwijania uzdolnień na poziomie szkoły podstawowej oraz idealny sposób wyjaśniania abstrakcyjnych pojęć matematycznych.

W «Programie nauczania-uczenia się dla I etapu kształcenia-edukacji wczesnoszkolnej – Elementarz Odkrywców», którego jestem autorką, występują propozycje metodyczne rozwijania uzdolnień matematycznych młodszych uczniów. Program ten przede wszystkim bazuje na nowoczesnych, uznanych oraz obowiązujących podstawach naukowych. Treścioraz efekty edukacyjne wynikają z potrzeby rozwijania inicjatywności i przedsiębiorczości oraz kreatywności uczniów oraz organizowania pracy metodą projektu edukacyjnego, gdyż należy organizować kształcenie systemem zintegrowanym. Nauczyciele, którzy wybrali ten innowacyjny program nauczania rozwijają u uczniów takie cechy, jak pomysłowość, decyzyjność, otwartość, asertywność, aktywność, skłonność do podejmowania ryzyka, korzystanie z wyobraźni i jej rozwijanie, poszerzanie horyzontów myślowych, znajdowanie nietypowych zainteresowań dla typowych obiektów i sytuacji, gotowość do podejmowania nowych wyzwań i wysiłku, uczenie się w działaniu, dokładne analizowanie sytuacji i wykorzystywanie wiedzy osobistej. Wszystkie te cechy sprzyjają rozwijaniu uzdolnień matematycznych<sup>105</sup>. W programie znajdziemy także treści nauczania i przewidywane efekty edukacyjne wykraczające poza podstawę programową w obszarze edukacji matematycznej w klasach 1-3. Ponadto w programie nauczania znajdują się propozycje metodyczne, polecane nauczycielom do wykorzystania w pracy pedagogicznej z uczniami uzdolnionymi. Innym przykładem programu nauczania, w którym znaleźć można treści dotyczące rozwijania zdolności matematycznych jest « Gra w kolory - Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej» autorstwa Ewy Stolarczyk. W celu zindywidualizowania pracy z uczniem, wydawnictwo oferuje nauczycielom wielopoziomowe karty pracy oraz dodatkowe zeszyty ćwiczeń dla uczniów o szybkim tempie pracy (uzdolnionych) «Zeszyt z zadaniami o podwyższonym stopniu trudności»<sup>106</sup>.

Rodzice młodszych uczniów i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają ogromny wpływ na odkrycie uzdolnień matematycznych dzieci oraz uczniów i rozwijanie ich. Jeżeli nauczyciel zaszczerpi w uczniach motywację do uczenia się matematyki, będzie to doskonały fundament do przeżyć intelektualnych, wynikających z samodzielnego poszukiwania wiedzy.

---

<sup>105</sup> Janicka – Panek T. (2017), Program nauczania- uczenia się dla I etapu kształcenia edukacji wczesnoszkolnej << Elementarz Odkrywców>>Warszawa: Wydawnictwo Nowe Era.

<sup>106</sup> StolarczykE. (2017), <<Gra w kolory>>.Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej. Wydawnictwo Juka, Warszawa 2017, s. 15.

## 1.5. ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА» В МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

Олександр Островський, Василь Кобаль

У сучасному відкритому і глобалізованому світі не існує націй, які б у процесі історичного розвитку, не зазнали культурного, або іншого впливу з боку інших народів. У культурно різноманітних суспільствах люди живуть, навчаються, працюють і відпочивають у расово, релігійно та етнічно змішаних колективах. Постійне перетинання культурних груп часто викликає непорозуміння, спонукає до конфліктів та дискримінації, які виникають у виробничих, освітніх інституціях та між громадянами в громадах. У культурно змішаних колективах, крім упередженості, люди часто, внаслідок конфліктних ситуацій, відчувають погіршення фізичного та психологічного стану, що супроводжується зниженням освітньої та виробничої активності, продуктивності праці. Науковці вже тривалий час вивчають проблеми існування та взаємодії людей в етнічно гетерогенних групах<sup>107; 108; 109; 110; 111</sup>. Особливо важливим вказане питання постає для освіти та освітян, оскільки освітня діяльність є масовою, різновіковою і відображає процеси, які відбуваються у суспільстві. Сучасне постіндустріальне суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти в цих процесах і потребу особистості в швидкій адаптації до умов полікультурного світу.

Інтерес до мовної освіти, як важливого інструменту життєдіяльності людини в полікультурній і мультимовній спільноті, почав швидко зростати після Другої світової війни<sup>112</sup>. У наш час мовна освіта стала не тільки важливою для формування свідомості особистості, але й стала активно сприяти веденню діалогу культур у світі, який динамічно змінюється, швидко наповнюється новою інформацією і неперервно глобалізується<sup>113</sup>.

Міжкультурна освіта та, відповідно, інтеркультурна педагогіка як її теоретичне підґрунтя, виникли й почали інтенсивно розвиватися в Західній Європі, коли в найбільш розвинені країни почали масово приїжджати трудові мігранти, переселенці й біженці з інших держав та континентів, яких приваблювали умови, пов'язані з економічним підйомом та рівнем життя. Міграційні післявоєнні процеси

<sup>107</sup> Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 1. С. 75–84.

<sup>108</sup> Безкоровайна О.В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття. *Педагогіка толерантності*. 2003. № 3. С.4–11.

<sup>109</sup> Гончаренко Л. А., Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник для студентів. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.

<sup>110</sup> Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації». *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР)*. 1991. № 25. С. 283.

<sup>111</sup> Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Агора*. Випуск 6: Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки. – 2008. С. 5–14.

<sup>112</sup> *Порадник для вчителя. Міжкультурна освіта. Центральний осередок вдосконалення вчителів*. Варшава, 2008. 176 с.

<sup>113</sup> Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук. Хмельницький, 2008. 286 с.

зумовили чотири етапи розвитку міжкультурної освіти як педагогічної відповіді на нові виклики глобалізованого загальноєвропейського суспільства<sup>114 115 116</sup>:

– на першому етапі (1945 – 1970 рр.): під час першої хвилі імміграції в найбільш промислово розвинені країни, міжкультурна освіта тлумачилася як «педагогіка для іноземців», «мігрантська педагогіка»;

– другий етап проявився в період після економічної кризи (її пік припав на 1973 р.), коли було зроблено відкриття культурної ідентичності в рамках реалізації компенсаційної педагогіки, зокрема бікультурного навчання;

– третій етап: упродовж 80-х років ХХ ст., розроблялася загальноєвропейська нормативно-правова й концептуально-теоретична основа міжкультурної освіти як найбільш доцільного засобу соціокультурної інтеграції мігрантів;

– починаючи з 90-х років ХХ ст., міжкультурна освіта визнається як освіта для всіх, тобто як інноваційно-гуманістичний підхід в освітньому процесі, спрямований на виховання толерантного та емпатійного ставлення до етнічних, культурних і релігійних відмінностей між індивідуумами, їх позитивне сприйняття як засобу духовного збагачення особистості на підставі її активного залучення до діалогу культур.

Міжкультурна освіта, як альтернатива до традиційної монокультурної, в ці періоди еволюціонувала в європейських країнах від первинних механізмів асиміляції та сегрегації до концепцій інтеграції мігрантів як осіб з культурними цінностями й потребами, відмінними від домінуючого етносу нової батьківщини.

На початку 80-х рр. ХХ ст. була створена робоча група з розробки стратегії навчання педагогів, включених у міжкультурну освіту, яку очолили французькі вчені Л. Порше і М. Рей. Саме під їх керівництвом був введений термін міжкультурна освіта в нормативно-правове забезпечення процесу навчання і виховання дітей та молоді, підготовлені методичні матеріали педагогам щодо здійснення відповідних заходів, спрямованих на супровід навчання дітей мігрантів. Згодом в Європі стала формуватися політика міжкультурної освіти, була створена Міжнародна асоціація міжкультурної освіти, почав видаватися журнал «Міжкультурна освіта», який містив методичні поради для вчителів з організації відповідних навчальних та виховних заходів.

Дж. Бенкс, обґрунтовуючи доцільність міжкультурної освіти в США, першим розпочав відповідну підготовку майбутніх учителів під час їхнього навчання у ЗВО. Вчений запропонував алгоритм підготовки майбутнього педагога до мультикультурної діяльності, який включав: професійну підготовку, через інтеграцію змісту професійно-педагогічної освіти, активізацію процесу конструювання знання, подолання упереджень, засвоєння настанов справедливої педагогіки, розвиток культурного середовища. Вчений стверджував, що

<sup>114</sup> Акаємова Ю. А. Повышение качества подготовки будущего учителя к межкультурной коммуникации : автореф. дис. канд. пед. наук. Саратов, 2008. 21 с.

<sup>115</sup> Зеленін Г. І. Чинники ефективності мовної діяльності. *Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика* / За ред. С. Д. Максименка. К. : Міленіум, 2006. Том IX, Ч. 1. С. 69–76.

<sup>116</sup> Порадник для вчителя. Міжкультурна освіта. Центральний осередок вдосконалення вчителів. Варшава, 2008. 176 с.

«...мультикультурний учитель повинен бути підготовленим до впровадження міжкультурного підходу в школі», що означає бути здатним до <sup>117 118</sup>:

– такої організації освіти, при якій представники різних культур, перебуваючи одночасно в однакових освітніх установах, отримують рівні права доступу до якісної освіти з метою підготовки до життя в справедливому полікультурному суспільстві, в якому кожна з культур визнається рівноцінною;

– оновлення змісту освіти, який повинен демонструвати різні культурні традиції і сприяти формуванню в учнів світогляду, в якому культурне різноманіття стає природною соціальною нормою і особистісною цінністю;

– організації педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, расовою ознакою;

– здійснення педагогічного супроводу, який з огляду на культурні особливості учнів і батьків як представників різних культур, призводить до високого розвитку мотивації, інтелекту, і особистості кожного учня.

У результаті популяризації концепції Дж. Бенкса та його послідовників в університетах США було започатковано нові освітньо-професійні програми для підготовки майбутніх учителів до роботи у мультикультурних класах, які передбачали тренінг виробничих функцій з використання різних інтерактивних технологій та технік міжкультурної взаємодії <sup>119 120</sup>.

У документах ЮНЕСКО, щодо впровадження міжкультурної освіти, були визначені концептуальні орієнтири педагогічної діяльності європейських учителів, згідно яких міжкультурна освіта <sup>121 122</sup>:

– поважає культурну самобутність учнів шляхом забезпечення якості освіти, яка відповідає і відкрита для культури усіх народів;

– дає кожному учневі знання про культуру, цінності та вміння, що необхідні для активної й повноцінної участі в суспільстві;

– збагачує знання учнів про культуру, цінності та традиції, що формує повагу, розуміння і поняття солідарності серед індивідуумів, етнічних, соціальних, культурних та релігійних груп і націй.

У зв'язку з цим насамперед потрібно визначитися із термінологією, якою вчені оперують у цій площині в останні десятиліття.

Терміни «мультикультурне суспільство», «мультикультурність», «мультикультурний», «мультикультуралізм» почали вперше використовувати в Канаді в 60-х рр. ХХ ст. по відношенню до багатосегментних товариств –

---

<sup>117</sup> Banks J. A. Shaping the future of multikultural education. The Journal of Negro Education 48 (Summer), 1979. P.237-252.

<sup>118</sup> Banks J., Lynch J. Multicultural Education in Western Societies. – London New York - Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. P. 53-54.

<sup>119</sup> Садовский В. Н. Принципы системности, системный подход: общая теория систем. Системные исследования: ежегодник. Москва: Наука, 1978. С. 7–25.

<sup>120</sup> Чередник Л.М. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів : дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2020. 256 с.

<sup>121</sup> Samuda R. The Role of Psychometry in Multicultural Education: Implication and Consequences/Multicultural Education: Programmes and Methods Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 47–58.

<sup>122</sup> Scholz Ch. Personalmanagement: Information sorientierte und verhaltenst heoretische Grundlagen. Münchn: Vahlen, 2000. P. 74–88.

мультирасового, мультирелігійного, мультинаціонального, мультиетнічного<sup>123 124</sup>. Поняттям «мультикультурне суспільство» підкреслюється в більшій мірі не множинність співіснування культур, а багаторазовість повторення, культурних відмінностей. В цьому плані мультикультуралізм постає не тільки як форма новітньої саморефлексії суспільства, як відображення етнокультурних і етносоціальних явищ, але, перш за все, як конкретна ідеологія і політика, спрямована на розвиток етнокультурного різноманіття і соціальної інтеграції на основі оптимального балансу інтересів і рівності прав національної більшості та етнічних меншин. Ідея мультикультуралізму отримала подальший розвиток і дозволила по-новому поставити проблеми етнічної ідентичності, сформулювати перспективні підходи до міжкультурної мобільності населення.

У той же час феномен «міжкультурна освіта» у науково-педагогічному дискурсі тлумачиться по-різному, висвітлюючи його окремі специфічні особливості, зафіксовані упродовж практичної реалізації певних педагогічних технологій. У сучасній педагогічній літературі терміни «многокультурний», «мультикультурний», «полікультурний», «міжкультурний», «кроскультурний», «інтеркультурний», як зазначає А. Солодка, не мають усталених визначень і здебільшого використовуються як синоніми<sup>125</sup>. Пояснюється це тим, що перша частка цих слів, запозичена з різних мов, але означає одне і теж. Зарубіжні вчені, коли потрібно підкреслити взаємодію та взаємопроникнення між представниками національної більшості та етнічних меншин (біженців, мігрантів тощо), часто використовують термін «інтеркультурний» (interkulturell). Терміни «мультикультурний» або «полікультурний» (дискурс, простір, освіта), як підкреслює Р. Булгаков, лише констатують наявність культурного різноманіття<sup>126</sup>. Через це міжкультурну освіту різні автори визначають як<sup>127 128 129 130</sup>:

– методологічний фундамент для руйнування етнокультурних та історичних стереотипів та упереджень, котрі можуть поглибити міжетнічні та міждержавні взаємини в епоху багатокультурності на основі прищеплення міжетнічної толерантності, інтеркультурної свідомості, почуття поваги до людських прав і свобод (А. Белозерова);

– вчення про «освіту меншості» (національних та етнічних груп, мігрантів), яка відбувається в середовищі більшості, що враховує різноманітні групи, що живуть у даній країні, чи на даному просторі, спрямоване на взаємне пізнання та розвиток вміння співжиття разом (Т. Волкова);

<sup>123</sup> Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2006. 216 с. С.46-47.

<sup>124</sup> Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. канд. пед. наук. Харків, 2007. 206 с.

<sup>125</sup> Солодка А.К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон, 2014. 228 с. С.24.

<sup>126</sup> Булгаков Р. Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови на засадах мультикультурного підходу : дис. канд. пед. Наук. Одеса, 2015. 273 с. С.83.

<sup>127</sup> Аркусінська А. Міжкультурна освіта: poradnik для вчителя. Варшава: «Ортдрут», 2004. 176 с.

<sup>128</sup> Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К. : Довіра, 2007. 205 с.

<sup>129</sup> Бірюк Л. Я., Серих Т. М. Словник-довідник з полікультурної комунікації: навчальний посібник. Суми: НІКО, 2019. 152 с.

<sup>130</sup> Миропольська Н. Є. Полікультурне виховання. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

– новий лінгводидактичний підхід, який, крім традиційної настанови: вчитися, щоб знати та діяти, поглиблюючи інтерес до взаємного пізнання учнями відмінностей народів світу, детальнішого вивчення власної культури та інокультурного середовища, орієнтує їх вчитися, щоб жити спільно, завдяки стимулюванню прагнення до міжкультурного співіснування й співробітництва з іншими (Н. Бориско);

– нова форма переходу від теоретичних знань до практичних міжнародних проєктів шляхом розширення контексту навчання іноземних мов, зарубіжної літератури та лінгвокраїнознавства (Н. Гальскова).

Отже, міжкультурну освіту як соціально-політичну європейську стратегію, з одного боку, слід розглядати як концепцію навчання дітей, молоді і дорослих у дусі розуміння і толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів і звичаїв<sup>131</sup>. З іншого, – як сукупність інноваційних освітніх технологій, спрямованих на формування кроскультурної та планетарної свідомості нових поколінь з метою визнання рівноправності всіх культур, вилучення відчуття культурної зверхності на користь міжкультурного діалогу, усунення стереотипного мислення та маргінальних поглядів тощо<sup>132</sup>.

Таке розуміння сутності нової педагогічної реальності, в умовах якої стрімко розвивалася міжкультурна освіта, сприяло тому, що вперше міграція і зростання культурного розмаїття стали розглядатися прогресивними вченими й організаторами освіти не як ризик, який слід долати, а як реальні ресурси розвитку особистості сучасного європейця шляхом визнання загальнолюдських цінностей як універсальних. При цьому одним із провідних засобів підготовки вчителів до міжкультурної освіти, як зазначається в дослідженні<sup>133</sup>, вважається міжкультурний тренінг як «посередницька міра», спрямована на підвищення рівня їх знань і навичок, щоб вони змогли краще справлятися з проблемними ситуаціями, ефективніше взаємодіяти з оточуючими, а також підвищити власні шанси на успіх у сфері міжкультурної освіти.

У самому загальному трактуванні міжкультурна освіта – освіта громадян країни різних національностей з метою забезпечення для них і їх культур рівних можливостей, виховання взаємного культурного розуміння, реалізації принципів толерантності у відносинах представників різних етнічних і конфесійних груп, простіше – це навчання спільно жити (Декларація - 2001 р.)<sup>134</sup>.

Усі сучасні розвинені країни світу є полікультурними та поліетнічними. Міжкультурна освіта діє як засіб підтримки мирного існування великих і малих народів в умовах інтеграції. Актуальність упровадження міжкультурної освіти визначається потребою організації сучасного суспільства як гуманістичного, вільного, рівного та соціально справедливого. Міжкультуралізм в освіті покликаний

<sup>131</sup> Чередник Л. М. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів : дис. канд. пед. наук. Бердянськ, 2020. 256 с. С. 62.

<sup>132</sup> Banks J., Lynch J. Multicultural Education in Western Societies. London New York - Sydney – Toronto : Holt, Rinehart and Winston, 1986. 207 p. С. 83.

<sup>133</sup> Гончаренко Л. А., Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник для студентів. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.

<sup>134</sup> Singh A. Effects of Teacher Perception on Achievement. *Multicultural Education: Programmes and Methods*. Kinston-Toronto : Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 89–102.

допомагати забезпечити більш швидку адаптацію людини до мінливих та конкурентних умов існування. Численні наукові дискусії відносно освітньої політики та проблем міждержавного співробітництва свідчать про те, що існують сприятливі умови для впровадження засад міжкультурності в сучасній освіті. Сьогодні впровадження міжкультурної освіти координується на міжнародному рівні таким організаціями, як ЮНЕСКО, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти тощо <sup>135</sup>  
<sup>136</sup>.

Міжкультурність з одного боку є визнанням різноманітності культур, їх особливостей, а з іншого боку, міжкультурність – засіб виховання толерантості, терпимості до інших етнічних груп, виховання інтернаціоналізму, а отже і можливість позитивно впливати на висхідний розвиток сучасного світу.

У сучасній науковій і методичній літературі є кілька визначень, що охоплюють феномен освіта полікультурного середовища: «багатокультурна», «полікультурна», «мультикультурна», «міжкультурна». Принципам діалогу і взаємодії культур, складної соціальної структури, з нашої точки зору і для наших умов, найповніше відповідає поняття «міжкультурний», яке точніше визначає соціокультурну мету сучасної освіти: «ознайомити дітей і підлітків не тільки з різними культурами, а й навчити жити в співтоваристві, де їх вплив накладається один на одного, де утворюються нові складні культурні конгломерати» <sup>137</sup>.

Для нашого дослідження інтерес представляє феномен міжкультурності в сучасному науковому дискурсі. Саме тому вважаємо за необхідне з'ясувати сутність ключових понять дослідження, які викликають найбільше дискусій.

Необхідно зазначити, що семантично префікси «полі-» (грецька: «багаточисленний») і «мульти-» (латина: «множинний») походять із різних мов, але їх семантичне поле дуже схоже. Однак, існують певні семантичні відмінності. Так, у семантичному полі поняття «мульти-» присутня повторюваність і багаторазовість, у той час як у семантичному полі поняття «полі-» присутні різноманіття і рівність <sup>138</sup>  
<sup>139</sup>.

Отже, цілком виправдано дослідники використовують термін «мультикультурний» для визначення процесу освіти в країнах, де принципом освіти національних або етнічних меншин була відчуженість і нерівний доступ до навчання; а термін «полікультурний» вживається для визначення процесу освіти етнічно

---

<sup>135</sup> Scholz Ch. Personalmanagement: Information orientierte und verhaltenst heoretische Grundlagen. München: Vahlen, 2000. P. 74–88.

<sup>136</sup> Singh A. Effects of Teacher Perception on Achievement. *Multicultural Education : Programmes and Methods*. Kinston-Toronto : Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 89–102.

<sup>137</sup> Pai Y. Cultural Foundations of Education. Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1990. 310 p.

<sup>138</sup> Чередниченко Л. А. Формування культурологічних знань студентів у контексті полікультурної освіти. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. – Харків: ХНПУ, 2008. Вип. 34. С.109–114.

<sup>139</sup> Ostrovska M, Khiminets V., Ostrovsky A. Competence and innovative, humanistic education as the basis of sustainable development of the modern world. *Матеріали 3rd EASTERN EUROPEAN CONFERENCE OF MANAGEMENT AND ECONOMICS*. Ljubljana School of Business, Slovenia. SHS Web of Conferences EECME 2021. v. 111, 7 s. (01019, 2021: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101019>).

гетерогенного колективу на принципах визнання культурного різноманіття і рівного доступу до навчання усіх незалежно від етнічної або расової приналежності<sup>140 141</sup>.

Ж. Деморгон і Х. Кордес, зіставляючи три поняття (мультикультуралізм, транскulturалізм, полікультуралізм), розмежовують їх таким чином: «мульти-» – концентрує увагу на відмінностях, «транс-» – на спільності, «полі-» – на тому і на іншому. На думку автора, дані терміни часто використовуються як синоніми, але кожен з них відображає певну акцентуацію на тому, чи іншому аспекті поняття<sup>142</sup>.

Поняття «полікультурність» почало набувати самостійного значення на Заході на початку 70-х років ХХ ст. і використовувалось здебільшого в освітній сфері, реалізуючись у двох напрямках: через створення освіти для меншин (як історично існуючих, так і меншин, що були породжені багатомільйонною імміграцією на Захід в 60–80-і роки ХХ ст.) для забезпечення рівних умов існування їхніх культур та через створення такої системи виховання, за якої пріоритетним напрямком є виховання взаємоповаги та толерантного ставлення між представниками різних релігійних, культурних та мовних груп.

На освітніх теренах України цей термін увійшов у науковий лексикон відносно недавно. Основними характеристиками полікультуралізму як ідеології є співіснування великої кількості культур, жодна з яких не є домінуючою, або пригніченою<sup>143</sup>. В українському науковому дискурсі також спостерігається поділ щодо вживання термінів, які б визначали процес навчання у етнічно гетерогенних колективах. У Енциклопедії освіти цей термін вживається тільки по відношенню до виховання – «полікультурне виховання» як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно іншопольових носіїв. Це поняття характеризує співіснування багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою. Полікультурність передбачає наслідування традицій тих культур, в яких люди живуть, і разом з цим, введення інноваційного поля культурної взаємодії<sup>144</sup>.

Найпоширеніше визначення поняття «полікультурне суспільство» та «полікультурність» подає вчений М. Матис: «полікультурне суспільство – це найважливіша й основна категорія соціальної філософії й теоретичної соціології, що означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежності...»<sup>145</sup>.

<sup>140</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

<sup>141</sup> Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2003. № 12. С. 48.

<sup>142</sup> Banks J., Lynch J. *Multicultural Education in Western Societies*. London New York - Sydney – Toronto : Holt, Rinehart and Winston, 1986. 207 p.

<sup>143</sup> Rost-Roth M. Forderung interkultureller Kompetenzen im Tertiarsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen B, Mehrsprachigkeits konzept – Tertiarsprachen - Deutsch nach Englisch. – Europaisches Fremdsprachen zentrum. Strasbourg, 2003. S. 51–84. P. 12.

<sup>144</sup> Миропольська Н. Є. Полікультурне виховання. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

<sup>145</sup> Матис В. И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. Барнаул : БГПУ, 1999. 328 с. С. 8.



У самому загальному випадку, полікультурність середовища, що оточує індивіда, вимагає від нього<sup>146 147 148</sup>: знання більше, ніж однієї мови; знайомства з різними культурами народів світу; відкритості і толерантного ставлення до представників інших культур.

З іншого боку, полікультурність середовища несе й низку загроз процесу соціалізації особистості, головними серед яких є: ускладнена самоідентифікація; хаотична адаптація до соціального оточення; внутрішньоособистісний хаос, як наслідок процесів, який може сприяти й хаосу міжособистісному, внутрішньосупільному; загроза викривленого вивчення мов як наслідок, поширення «суржику» тощо.

Тому соціалізація особистості в сучасному суспільстві має включати аспект підготовки до життєдіяльності в полікультурному середовищі. Така підготовка має реалізовуватись, як «складноорганізована система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного, на основі принципів гуманізму»<sup>149</sup>.

Основною відмінністю між мультикультурністю та полікультурністю є те, що у мультикультурності кожна нація розглядається окремо, взаємодія між представниками різних етносів обмежена, навчання проводиться у відокремленому навчальному просторі, знання про інші культури носять поверхневий характер<sup>150 151</sup>.

Полікультурний підхід передбачає, що усі учасники освітнього процесу усвідомлюють культуру – як динамічно змінне, а не статичне явище. Культури народів постійно змінюються і взаємодіють одна з іншою, здійснюючи взаємовпливи та обміни одна з одною. При цьому головними є взаємоповага і усвідомлення внеску інших культур до спільного культурного надбання цивілізації, що покращує повагу і розуміння представників різних культурних груп у процесі навчання.

Термін «мультикультуралізм» вживається здебільшого у працях американських вчених (Парк та Смітт, Вораур, Річсон, Гангон), тоді як термін «полікультурізм» історично вживався на теренах Європи. Відомий у цій галузі науковець Ф. Дервін вказує, що обидва терміни можуть вживатися рівноправно, однак з певними поясненнями<sup>152</sup>. Згідно з «Загальною декларацією прав людини», ухваленою ООН, усі цивілізації можна поділити на полікультурні та монокультурні<sup>153</sup>.

<sup>146</sup> Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 18–29.

<sup>147</sup> Антонова О. Є. Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів. *Проблеми освіти: Зб. наук. праць*. Вінниця-Київ, 2015. С. 27–32.

<sup>148</sup> Антоноук Р. І. Професійна полікультурна підготовка сучасного вчителя-філолога в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І. А.Зязюна і Н.Г.Ничкало*. Київ, 2003. С. 530–537.

<sup>149</sup> Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис. анд.пед. наук. Вінниця, 2006. 216 с. С. 52.

<sup>150</sup> Асмолов А.Г. Историческая культура и педагогика толерантности. *Мемориал*. 2001. № 24. С. 61-63.

<sup>151</sup> Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К. : Довіра, 2007. 205 с.

<sup>152</sup> Dodd, С.Н. Dynamics of intercultural communication (5 th edition), Boston: McGraw-Hill. 1998. P. 74.

<sup>153</sup> Banks J. A. Shaping the future of multikultural education. *The Journal of Negro Education*. 48 (Summer), 1979. P.237-252.

Створення та розвиток Європейського Союзу (ЄС) – яскравий приклад орієнтації саме на мультикультуралізм. Жодна із країн-членів ЄС, їх окремі регіони не зорієнтовані на розбудову загальної культурної ідентичності та не демонструють явної готовності до єдиної ідентичності, до повної втрати самотності кожного народу. Такі складові як традиції, мова, звичаї, релігія, спільна спадщина, родинні зв'язки тощо впливають на усвідомлення національної неповторності, автентичності й різномірності народів, які населяють різні країни ЄС.

Проблема виміру сучасного світу – це проблема культурної самотності людини, це проблема ролі навчання й виховання в добу культурних різномірностей, проблема визначення завдань міжкультурної освіти. Шлях до участі у полікультурному соціумі веде через власний розвиток, активне спілкування з іншими до взаємозбагачення. Це можливо завдяки відкритості та діалогу, пізнавальній активності та професійній взаємодії, власному бажанню розуміти інших та бути самому зрозумілим для інших.

Цінним, на наш погляд, є визначення полікультурної освіти, яке дав Х. Томас: «полікультурна освіта має місце, коли певна особа прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему сприйняття, пізнання, мислення, їх систему цінностей і вчинків, інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і змінити відповідно до чужої культури. Полікультурна освіта спонукає поряд з пізнанням чужої культури і до аналізу системи власної культури»<sup>154</sup>.

В освітньому пакеті міжкультурного навчання в школі (спільний документ Ради Європи та Європейській Комісії, Страсбург, 2000 р.), запропоновано визначення міжкультурного навчання. Це поняття означає освіту, яка вчить: сприймати інших людей, які суттєво відрізняються від нас; діяти разом, щоб збудувати справедливе суспільство; будувати у суспільствах зв'язки, які встановлюють рівність, солідарність та однакові можливості для всіх. Така освіта поглиблює повагу і підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість<sup>155</sup>.

Особливо важливою в цьому контексті є Конвенція «Про захист прав та свобод людини» (ст.14), в якій наголошується, що «... користування правами та свободами, визнаними в цій Конвенції, має бути забезпечене без дискримінації за будь-якою ознакою – статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, належності до національних меншин, майнового стану, народження або за іншою ознакою».

Отже, як видно із викладеного вище, проблема узгодженості термінологічного апарату з проблеми міжкультурної освіти ще потребує подальшого вивчення і уточнення. Полікультурність, безумовно, проявляє себе найповніше в професійній сфері будь-якого сучасного фахівця, який працює в системі «людина – людина», у вигляді активності та різномірної взаємодії.

---

<sup>154</sup> Howell R. T. The Importance of the Project Method In Technology Education. *Journal of Industrial Teacher Education*. 2003.V. 40. P. 13-20.

<sup>155</sup> Samuda R. The Role of Psychometry in Multicultural Education: Implication and Consequences. *Multicultural Education: Programmes and Methods*. Kinston-Toronto : Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 47–58.

Поняття «полікультурне суспільство» і «мультикультурне суспільство» не варто абсолютно протиставляти один одному. Очевидно, що полікультурне суспільство може існувати і поза політикою. У той же час політика мультикультуралізму може бути використана всупереч інтересам і реальним потребам полікультурного суспільства. Звідси слідує, що полікультурна або міжкультурна освіта може бути у будь-якому суспільстві, не залежно від національності, етносу, ідеології тощо. Важливо підкреслити, що міжкультурна освіта суспільства чи простору відбувається за умови стабільності полікультурного товариства, що містить цілий ряд факторів: національну безпеку, освітнє середовище державну політику, відповідне правове поле, і, в тому числі, політику мультикультуралізму<sup>156</sup>. Останнє надзвичайно важливо для такого регіону як Закарпаття.

У нашому дослідженні під поняттям «полікультурний» будемо розуміти інтегративну, синергетичну якість, що характеризується наявністю цілої сукупності властивостей, знань, здібностей, умінь особистості, яка формується у відносинах складної взаємодії між людьми різних національностей, переконань, релігійних поглядів, соціального статусу, коліру шкіри тощо з різноманітними традиціями, орієнтацією на діалог культур, адаптацією людини до різних цінностей в ситуаціях існування різнорідних культур. У такому просторі відбувається формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі, до процесу оволодіння знаннями про культурне різноманіття навколишнього світу і про взаємини між культурами, а також готової до формування, гармонійного розвитку активної життєвої позиції.

Стабільність полікультурного суспільства вимагає спрямованих зусиль з боку держав, урядових і неурядових організацій, освітніх і культурних інституцій, ЗМІ і т. д.<sup>157</sup>. Динаміка взаємодій сучасних суб'єктів полікультурного суспільства така, що долає кордони соціальних просторів, втручаючись в інші соціальні мірила, території. За відсутності сформованих у суспільстві толерантності та поваги до культури іншого, за низького рівня міжкультурної компетентності, це призводить до конфліктів і взаємного несприйняття, а то й до застосування сили. Таким чином, супутнє поняття «міжкультурна компетентність» дуже тісно пов'язане із основними визначеннями «полікультурне суспільство» та «міжкультурна освіта».

Педагогічна категорія «мультикультурна компетентність» є інтегрованим поняттям від понять «мульти або багато», «культура» і «компетентність». Оскільки поняття «компетентність» співвідноситься зі знаннями, вміннями й навичками особистості, які найбільш точно відображають її багатогранність і відіграють важливу роль у життєдіяльності, тому під «мультикультурною компетентністю» слід сприймати готовність особистості до міжкультурної взаємодії з представниками інших культур, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і

<sup>156</sup> Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/>

<sup>157</sup> Singh A. Effects of Teacher Perception on Achievement. *Multicultural Education: Programmes and Methods*. Kinston-Toronto : Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 89–102.

життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету <sup>158</sup>. Серед п'яти ключових компетентностей в освіті, визначених у звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи, визначено компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, покликаних контролювати прояви расизму і ксенофобії, сприяти розвитку у підростаючих поколіннях міжкультурних компетенцій, таких як: прийняття відмінностей; повага до інших; здатність жити з людьми інших культур, мов і конфесій <sup>159</sup>.

Саме тому особлива увага приділяється формуванню міжкультурної компетентності, яка ґрунтується на цінностях і нормах національної культури та регіональних традицій, які не суперечать загальнолюдським цінностям. Сутність і зміст міжкультурної компетентності найкраще розкривається у царині освіти. За своїм змістом міжкультурна освіта – це гідне, рівноцінне навчання і виховання учнів, незалежно від їх етнічної приналежності, передача достеменною інформації про різноманіття культур та можливість їх співіснування поряд. Міжкультурна освіта передбачає поєднання звичаїв і традицій, толерантне ставлення до відмінностей представників різних культур, прищеплює національні та загальнолюдські цінності людині, розвиває навички й уміння взаємодії у мультикультурному середовищі на основі прийняття та взаєморозуміння.

Основними принципами формування міжкультурної компетентності є <sup>160</sup>: облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншин; орієнтація на діалог культур; відмова від культурно-освітньої монополії щодо інших націй і народів; виховання у дусі миру, гуманного міжнаціонального спілкування.

Сучасний політолог А. Колодій у статті «Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України» зазначає: «Мультикультурність – принцип етнонаціональної, освітньої, культурної політики, яка визнає і підтримує право громадян зберігати, розвивати та захищати усіма законними методами свої етнокультурні особливості, а державу зобов'язує підтримувати такі зусилля громадян» <sup>161</sup>.

У всіх вище перерахованих працях порушені ті чи інші аспекти розвитку міжкультурної освіти і виховання. За межами розглянутих досліджень залишилося розв'язання суперечностей: між потребами у формуванні особистості, здатної інтегруватися в міжкультурний простір, і недостатніми знаннями і навичками, які отримуються учнями в закладах загальної середньої освіти; між потребами суспільства у вчителів, здатних творчо працювати в умовах багатонаціонального суспільства, і можливостями сформованої системи педагогічної освіти; між досягнутим рівнем розвитку теорії міжкультурної освіти й виховання і відсутністю конкретних науково-методичних рекомендацій щодо її реалізації.

---

<sup>158</sup> Іванець Н.В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи : дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2020. 270 с. С. 60-62.

<sup>159</sup> Овчарук О. В. Культура миру в змісті освіти європейських країн (2000 рік – міжнародний рік культури миру). Відродження. 2000. № 3. С. 5–6.

<sup>160</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с. С. 60.

<sup>161</sup> Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. Агора. Випуск 6: Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки. 2008. С. 5–14.

Першочерговим завданням міжкультурної освіти Г. Дмитрієв висуває співпрацю сім'ї, школи та громадських організацій з метою створення демократичної держави, яка характеризується толерантністю поглядів; визнанням і розвитком культурного плюралізму; рівними правами, обов'язками і можливостями громадян тощо <sup>162</sup>.

Мультикультурна освіта (multicultural education) спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у даному співтоваристві, і на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню (інші варіанти – мультикультурна політика, мультикультурні програми, мультикультурне суспільство і т. д.) <sup>163</sup>.

Прихильники ідеї мультикультурності стверджують, що через вивчення в освітньому процесі історії та сутності культури інших етнічних спільнот і розвиток її розуміння буде зменшувати негативне ставлення до представників цих етнічних груп. Вони доводять, що оволодіння основами мультикультурності дозволяє зрозуміти та усвідомити цінності культур усіх расових та етнічних груп <sup>164</sup>. Негативною стороною цього підходу є те, що піддається сумніву можливість і важливість створення спільної культури у полікультурному суспільстві. Необхідно також наголосити, що сучасні дослідники все частіше використовують термін «мультикультурний» для визначення процесу міжкультурної освіти через його значну поширеність у США та Західній Європі.

Німецька дослідниця С. Лухтенберг вживає термін «мультикультурний» у своїй роботі, присвяченій організації освіти у етногетерогенному освітньому середовищі у Німеччині. Вивчаючи полікультурну освіту в Німеччині, вона зауважує, що мультикультурна освіта зараз визначається терміном, який вживається стосовно інтернаціональної освіти, котра займається культурами різних країн. «Хоча такий підхід важливий у сучасному світі глобальних взаємовідносин, але він не бере до уваги місцеві особливості й не висвітлює взаємозв'язок між регіональним і глобальним змістом освіти» <sup>165</sup>.

У пострадянському науковому просторі вживається декілька термінів. Російський науковець В. Тишков вважає, що мультикультурність – це не тільки момент фіксації і визнання у суспільстві/державі наявності культурних відмінностей, але і концептуальна позиція у сфері політичної філософії і етики, що знаходить свої відображення у правових нормах, суспільних інститутах, у повсякденному житті людей. У свою чергу, Н. Кирабаєв визначає мультикультуралізм як «теорію, практику співіснування в одному життєвому просторі багатьох різнорідних культурних груп. Він утверджує повагу до розбіжностей, але при цьому не

---

<sup>162</sup> Дмитриев Г. Д. Теоретические аспекты многокультурного образования в США. *Педагогика*. 1999. № 7. С. 107–117.

<sup>163</sup> Наролина В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации. *Высшее образование в России*. 2009. №1. С. 124–128.

<sup>164</sup> Rost-Roth M. Forderung interkultureller Kompetenzen im Tertiarsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen B, Mehrsprachigkeits konzept – Tertiarsprachen - Deutsch nach Englisch. – Europaisches Fremdsprachen zentrum. Strasbourg, 2003. S. 51–84. S. 96.

<sup>165</sup> Keršienė, K, Savanevičienė, A. Defining and Understanding Organization Multicultural Competence, *Engineering Economics*, (2005). № 2 (42). P.45–52.

відмовляється від пошуку універсальності»<sup>166</sup>. У роботах інших авторів ми зустрічаємо терміни «поліетнічний», «мультирасовий», «міжрасовий», «інтеркультурний». Наприклад, Свен Сіренс вживає термін «інтеркультурний»<sup>167</sup>.

У документах Ради Європи з питань освіти і культури використовуються терміни «multiethnic» (мультиетнічний), «culturally diverse» (культурно-різноманітний), а також «education for diversities» (освіта для збереження культурної різноманітності). Виклики сучасного багатонаціонального суспільства знайшли своє відображення в ідеях і практиці мультикультурної освіти (multicultural education), яка покликана готувати майбутнього громадянина до життя і діяльності в сучасних умовах, які ставлять вимоги виховання мультикультурної особистості.

Нам видається, що формування у людей загальнолюдських норм культури поведінки, поліетнічної культури і толерантних відносин у суспільстві може з успіхом досягатися через міжкультурну освіту, яка спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих у даному співтоваристві, і на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень у молодого покоління. Одним із шляхів забезпечення міжнаціональної злагоди в суверенній поліетнічній державі є міжкультурна освіта і виховання. Міжкультурне утворення пов'язане із загальним розвитком демократичних процесів у світі, з рухом за права людини, з усвідомленням людьми своєї значущості і зростанням потреби мати внутрішню свободу і зовнішні можливості для самореалізації.

На думку ряду вчених (А. Абсалямова, В. Бауера, А. Белогурова, Є. Васильєва), збереження і розвиток культури кожного етносу з урахуванням нових життєвих реалій слід розглядати в єдності з загальнокультурними цінностями: етнос не може існувати без урахування планетарних загальнолюдських умов розвитку, він незмінно взаємодіє з усім спектром полікультурних відносин і традицій, намагаючись не втратити власних своєрідності і неповторності.

Зауважимо, що міжкультурна модель освіти орієнтована на збереження і розвиток культурної самобутності національних меншин і малих етносів, дослідження малих культур, публікацію книг рідними мовами і діалектами. Міжкультурна модель заохочує міжнаціональні контакти і виховує повагу до цінностей чужої культури. Особливо сприятливо вона позначається на підростаючому поколінні: діти вчаться один у одного звичаям і традиціям іншого народу; вживу, а не за підручниками, вони знайомляться з культурною географією світу.

Міжкультурна система освіти буде спільне культурне поле як мультикультурне, що перехрещується з іншими і множить свої різноманітності впливу, які виражають етносоціокультурну мету сучасної гуманістичної освіти<sup>168</sup>. Людина мультикультурна, якщо навіть вона виховувалася у певному типі культури,

<sup>166</sup> Наролина В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации. *Высшее образование в России*. 2009. №1. С. 124–128.

<sup>167</sup> Parsons K. Review of the Effects of learning Styles on Achievement. *Multicultural Education: Programmes and Methods* / Ed. By R. J. Samuda a. S. L. Kong. Kinston-Toronto: Intercultural Social Sciences Publ. Inc, 1986. P. 33–44.

<sup>168</sup> Коченкова Л. П. Мультикультурная модель современного образования. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 11. С. 16–20.

несвідомо поділяє її нормативи і цінності. Те, що людина є перетином багатьох культур – важливий методологічний принцип міжкультурної освіти. Людина може організовувати життя відповідно обраних цінностей і засвоєних переконань, спираючись не тільки на свій, а й на чужий досвід. Це вимагає від неї діалогічності, розуміння культурної ідентичності інших людей, формування крос-культурної грамотності, яка виходить з того, що заобов'язаності стосовно чужої культури (та й своєї власної) виникають через відсутність у людей знань про народи, історію їх взаємовідносин, про національні культури та традиції.

Нам імпонує думка Н. Янкиної, яка зазначає, що в етнопедагогічному аспекті міжкультурна освіта «передбачає врахування культурних і виховних інтересів різних етносів і передбачає: адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різнорідних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтацію на діалог культур; відмову від культурно-освітньої монополії одних націй і народів щодо інших»<sup>169</sup>.

Отже, основу міжкультурної освіти становить система ціннісних орієнтацій, яка постійно розвивається. Виявляється ж мультикультурний світогляд у формі установок на організацію освітньо-виховної діяльності з позиції міжкультурності. Аналіз концепцій зарубіжних міжкультурних програм дозволив зробити висновок, що зміст міжкультурної освіти може бути побудовано на основі інтеграції елементів різних культур. Необхідно змоделювати й утілити нові культурні установки, що сприятимуть підвищенню толерантності, взаєморозуміння, емпатії та створенню сприятливої дружної атмосфери, що є запорукою підвищення працездатності й академічної успішності.

Отже, у нашому дослідженні ми використовуємо визначення поняття «мультикультурність» та «міжкультурна освіта», які розуміємо як співіснування в єдиному просторі різноманітних культурних утворень і вивчення культури різних народів і етносів з метою розуміння та використання сутності культури як суспільного явища в цілому і формування певних якостей особистості у процесі освітнього процесу.

## **1.6. PECULIAR SYSTEMIC EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS IN TRANSCARPATIA DURING WWII (1939–1944)**

**Éva Szabolcs, SofiyaChovriy**

*Introduction.* Intensification of integration processes and the direction of the Ukrainian education towards the implementation of European standards predetermined the necessity to reinterpret the significance of education in the civilizational aspect. Realization of the main requirements and needs of the modern society in reforming education will be

---

<sup>169</sup> Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дисс. докт. пед. наук. Оренбург, 2006. 360 с. С. 41.

facilitated by the objective historic, systemic analysis of retro-experience of the national education that will expand the opportunities to determine the perspectives of reforming Ukrainian education in the light of the common European educational system. Of special significance is the historic regional aspect of studying the experience of educational institutions, especially in Transcarpathia, where due to historical circumstances European educational models were realised side by side with their own achievements. For a long period of time the territory of modern Transcarpathia was part of different states (Habsburg Monarchy (until 1804), Austrian Empire (1804–1867), Austria-Hungary (1867–1919), the Czechoslovak Republic (1919–1938), Hungary (1939–1944) and each of them realised its own state policy in the sphere of education and schooling.

Historical researches of Transcarpathia pay special attention to the study of various aspects of the region's being part of Hungary during WWII. Thus, J. Botlik, O. Dovhanych, Cs. Fedinec, I. Hranchak, R. Ofitsynskyi, P. Stercho, M. Vehesh studied the political and legal issues; O. Dovhanych, Cs. Fedinec, V. Ilko, V. Khudanych researched the social and economic development; I. Cserniczkó, Cs. Fedinec, R. Ofitsynskyi, M. Vehesh analysed the national, cultural, and linguistic issues; P.R. Magocsi dealt with the "Rusyn" issue; O. Dovhanych, S. Dráviczki, O. Fizeshi, V. Homonnay focused on the issues of education and schooling; S. Chovriy et al. paid special attention to the organisational and pedagogical peculiarities of training teachers. However, the peculiar systemic educational transformations in Transcarpathia during WWII still remain topical today and need further research.

The results of the research set out in the chapter were obtained by analysing historical sources and academic researches in the specified field, thus enabling the review, study, critical analysis of the systemic educational transformations in Transcarpathia that were caused by social, political (Hungary's authoritative type of political and legal system, the course of events during WWII), cultural (implementation of St. Stephen's State idea), and linguistic aspects (introduction of official bilingualism in the region) when the region was annexed to Hungary (1939–1944).

A system of interconnected and interrelated research methods were used at different stages of scientific study to achieve the set aim and to analyse the outlined tasks: bibliographic research to study archive, library catalogues, funds, descriptions and bibliographic publications; classification and systematization of scientific and literary sources to determine the source base and objective data on the issue under analysis; content analysis of archive materials to reveal the retro-peculiarities of organisation and content of the region's educational institutions; historical and geographical method to determine the territorial reattachment of the Transcarpathian region and corresponding educational transformations; interpretation and generalisation to implement the constructive historical experience into modern educational practice, to make conclusions and recommendations.

*Research results.* In late 1930s the danger of WWII was felt in Europe. Thus, in March 1938 the Nazi Germany annexed Austria against the background of international indifference. The Czechoslovak Republic that included Carpathian Ruthenia was in political crisis for Germany demanded revision of the Treaty of Versailles (28 June 1919) to obtain one of the most industrially developed regions of the Czechoslovak Republic – Sudety,



populated by the ethnic German majority. On 29–30 September 1938 a conference was held in Munich with the participation of Great Britain, France, Germany, and Italy where the further fate of Czechoslovakia was decided without the participation of the latter's official representatives.

After the Munich conference (October 1938) the Parliament of the Czechoslovak Republic granted autonomy to Slovakia (6 October 1938) and Carpathian Ruthenia (11 October 1938)<sup>170</sup>. In accord with the decision of the Munich conference and the First Vienna Award (2 November 1938) the Czechoslovak Republic was to yield to Hungary part of Slovakia and Carpathian Ruthenia where the majority of the population were Hungarians. After the Vienna Award the region's capital was moved to Huszt. On 9 November 1938 the Hungarian army entered Beregszász, on 10 November it entered Munkács and Ungvár<sup>171</sup>. Changes to the administrative order on the territories that were annexed to Hungary after the First Vienna Award were determined by Law XXXIV of 12 November 1938. “On the reunion of Upper Hungary's territories with the state (here: Hungarian Felvidék, i.e. the territories that belonged to the Kingdom of Hungary prior to the Treaty of Trianon) and were returned to the Holy Crown of Hungary / 1938. évi XXXIV. törvénycikk a Magyar Szent Koronához visszatért felvidéki területeknek az országgal egyesítéséről”<sup>172</sup>. The new borders broke the main transport and economic relations of the region with the other territory of the Czechoslovak Republic.

Under the conditions of total political crisis, the National Assembly of the Czechoslovak Republic passed the Constitutional Law No. 328 of 22 November 1938 “On the autonomy of Carpathian Ruthenia” / Ústavní zákon ze dne 22. listopadu 1938, č. 328 Sb. z. a n., o autonomii Podkarpatské Rusi<sup>173</sup>. The Law recognised the political and legal status of the autonomous Carpathian Ruthenia specified in the Treaty of Saint-Germain-en-Laye (10 September 1919) and the Constitution of the Czechoslovak Republic (29 February 1920). On 12 December 1938 the government of the Czechoslovak Republic passed the Government regulation No. 329 that referred to the provisions of the Law 328 “On the autonomy of Carpathian Ruthenia” (Government regulation No. 328 of 12 December 1938 on the provisions of Carpathian Ruthenia's autonomy / Vládní vyhláška ze dne 12. prosince 1938, č. 329 Sb. z. a n., o úplném znění předpisů o autonomii Podkarpatské Rusi)<sup>174</sup>. It ought to be noted that clause one § 1 of part two of appendix to Decree No. 329 states that “Podkarpatská Rus je autonomní součástí Česko-Slovenské republiky. / Carpathian Ruthenia is an autonomous part of the Czechoslovakian Republic”, while clause two of the same paragraph states: “Definitivní název autonomního území jihokarpatských Rusínů ustanoví zákon sněmu Podkarpatské Rusi. / The final name of the

---

<sup>170</sup>Fedinec, Cs. (2002). A kárpátaljai magyarság történeti kronológiája 1918–1944. Galánta–Dunaszerdahely : Lilium Aurum Könyvkiadó. pp. 288–289.

<sup>171</sup>Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура: україномовний варіант українсько-угорського видання (2010). Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол. : Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». p. 184.

<sup>172</sup>Az 1938. évi törvények gyűjteménye (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. Második hivatalos kiadás.pp. 938–939.

<sup>173</sup>Sbírka zákonů a nařízení státu česko-slovenského (1938). Praha : Státní tiskárna.Ročník 1938.Častka 109.pp. 1199–1200.

<sup>174</sup>Sbírka zákonů a nařízení státu česko-slovenského (1938). Praha : Státní tiskárna.Ročník 1938.Častka 109.pp. 1200–1204.

autonomous territory of the Southern-Carpathian Ruthenians will be set by the Soim's constitutional act (here: the region's parliament) of Carpathian Ruthenia"<sup>175</sup>.

It ought to be mentioned that on 30 December 1938 based on the statutory and regulatory acts of the Czechoslovak Republic on the political and legal status of the autonomous Carpathian Ruthenia, the regional government passed Decree No. 36 on the use of the name "Carpatho-Ukraine". The name "Carpatho-Ukraine" was used before the aforementioned decree was passed as well<sup>176</sup>.

In the light of our research, we consider it plausible to draw the reader's attention to the following events:

– on 14 March 1939 Slovakia proclaimed independence at the request of Germany. A. Voloshyn made a radio announcement on the independence of Carpatho-Ukraine<sup>177</sup>;

– on 15 March 1939 the Third Reich army occupied the Czech Republic and Moravia announcing them under their protectorate. The Hungarian army crossed the demarcation line<sup>178</sup>. The first and last Soim of Carpatho-Ukraine started functioning in Huszt consolidating the country's independence. A. Voloshyn was elected the first president of Carpatho-Ukraine;

– on 16 March 1939 general mobilization was announced in Carpatho-Ukraine<sup>179</sup>;

– "in the second half of March 1939 the Hungarian army finished occupying the territory of Carpathian Ruthenia"<sup>180</sup>;

– for three months (22 March – 7 July 1939) Transcarpathian military administration (Hungarian: Kárpátaljai katonai közigazgatás) was in force, headed by general B. Novákovits (Hungarian: Novákovits Béla)<sup>181</sup>;

– on 22 June 1939 to settle the political and legal situation in "Carpathian Ruthenia" (Hungarian: Kárpátaljai terület) or "Transcarpathia" (Hungarian: Kárpatalja) the National Assembly (here: Parliament) of Hungary passed the Law VI "On the reunion with the state of Transcarpathian territories that were returned to the Holy Crown of Hungary / 1939. évi VI. törvénycikk a Magyar Szent Koronához visszatért kárpátaljai területeknek az országgal egyesítéséről"<sup>182</sup>, Prime Minister P. Teleki (Hungarian: Teleki

---

<sup>175</sup>Ibid., p. 1201.

<sup>176</sup>Стерчо, П. (1994). Карпато-Українська держава. До історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919–1939 роках. Львів : «За вільну Україну». Репринтне видання. р. 121.

<sup>177</sup>Нариси історії Закарпаття (1995). Ред. кол. : І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп : історія. Ужгород : видавництво «Закарпаття». Том II (1918–1945). р. 332.

<sup>178</sup>Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура: україномовний варіант українсько-угорського видання (2010). Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол. : Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». р. 192.

<sup>179</sup>Стерчо, П. (1994). Карпато-Українська держава. До історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919–1939 роках. Львів : «За вільну Україну». Репринтне видання. р. 218.

<sup>180</sup>Державний архів Закарпатської області (2018). Путівник / Державна архівна служба України; гол. упоряд.: М. Марканич. Ужгород : Карпати. Т. 1: Фонди дорадянського періоду. р. 550.

<sup>181</sup>Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура: україномовний варіант українсько-угорського видання (2010). Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол. : Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». р. 196.

<sup>182</sup>1939. évi Országos Törvénytár. (Corpus juris.) (1939). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. pp. 105–107.

Pál) affirmed Decree No. 6200 “On temporary settlement of administration on Transcarpathian territory, that was returned to the Holy Crown of Hungary / A m. kir. minisztérium 1939. évi 6.200. M. E. számú rendelete, a Magyar Szent Koronához visszatért kárpátaljai terület közigazgatásának ideiglenes rendezéséről»<sup>183</sup>. These statutory and regulatory acts served the basis for the formation of the region’s civil administration.

Thus, from 7 July 1939 civil administration started functioning in the region headed by regency commissioner based on Decree No. 6200 of 22 June 1939 “On temporary settlement of administration on Transcarpathian territory that was returned to the Holy Crown of Hungary”, where § 1 states that regency commissioner resides in Ungvár, § 2 clearly outlines his functions that were equal to the powers of head district chief (here: Hungarian főispán; representative of state power, head of the county) and Royal Director General of the school district (Hungarian: tankerületi kir. főigazgató)<sup>184</sup>. The post of the regency commissioner in the region was occupied by: Zs. Perényi (Hungarian: Perényi Zsigmond) from 28 June 1939, M. Kozma (Hungarian: Kozma Miklós) from 12 September 1940, V. Tomcsányi (Hungarian: Tomcsányi Vilmos Pál) from 5 January 1942, A. Vince (Hungarian: Vince András) from 5 April 1944<sup>185</sup>.

It is to be noted that the administrative and territorial order was reorganised, thus forming four counties:

- Bereg (Hungarian: Bereg vármegye) with the administrative centre in Beregszász. The county included three districts and two county towns – Munkács and Beregszász<sup>186</sup>;
- Máramaros (Hungarian: Máramaros vármegye) with the administrative centre in Máramarossziget (here: Hungarian Máramarossziget, Romanian Sighetu Marmăției; now a town in Romania). The county included five districts and a county town – Máramarossziget<sup>187</sup>;
- Ugocsa (Hungarian: Ugocsa vármegye) with the administrative centre in Nagyszőlős (here: Hungarian Nagyszőlős; until 1946 Nagyszőlős, today Vynohradiv). The county included two districts<sup>188</sup>;
- Ung (Hungarian: Ung vármegye) with the administrative centre in Ungvár. The county included two districts and the town of Ungvár – the capital of Transcarpathia<sup>189</sup>.

Side by side with the division into counties administrative branch offices were formed (Hungarian: közigazgatási kirendeltség): “Bereg with the administrative centre in Munkács consisting of 3 districts, Máramaros with the administrative centre in Huszt consisting of 4 districts, and Ung with the administrative centre in Ungvár consisting of 4

---

<sup>183</sup>Magyarországi Rendeletek Tára (1940). Hetvenharmadik évfolyam 1939. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium. pp. 855–863.

<sup>184</sup>Magyarországi Rendeletek Tára (1940). Hetvenharmadik évfolyam 1939. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium. p. 855.

<sup>185</sup>Fedinec, Cs. (1999). Fejezetek a kárpátaljai magyar közoktatás történetéből (1938–1991). [Officina Hungarica VIII.]. Budapest : Nemzetközi Hungarológiai Központ. p. 34.

<sup>186</sup>Magyarország helységnévtára 1944 (1944). Budapest : M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal. p. 11.

<sup>187</sup>Ibid., p. 28.

<sup>188</sup>Ibid., p. 50.

<sup>189</sup>Magyarország helységnévtára 1944 (1944). Budapest : M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal., p. 51.

districts as well”<sup>190</sup>. It is to be observed that the first volume of “Фонди дорадянського періоду / Pre-Soviet funds”, a background information publication of the State archives of the Transcarpathian region (Ungvár, 2018), states that the term “administrative branch offices” “in legally enforceable enactments of the time was used in two meanings: as a territorial unit and as a managerial structure”<sup>191</sup>.

Administrative and territorial changes in the region brought about organizational changes in the sphere of education. In accord with the decree of Hungary’s Prime Minister No. 7800 of 31 October 1940 “On the management organization of public education on the eastern and Transylvanian territories that were returned to the Holy Crown of Hungary / A m. kir. minisztérium 1940. évi 7.800. M. E. számú rendelete, a Magyar Szent Koronához visszacsatolt keleti és erdélyi területen a közoktatásügyi igazgatás szervezetének megállapításáról”, educational institutions of the region’s four counties joined two education districts:

- Kassa (Hungarian: kassai tankerület) – Ung and Bereg counties;
- Szatmár (Hungarian: szatmárnémeti tankerület; here: Hungarian Szatmárnémeti or Szatmár, Romanian Satu Mare; town and district of the same name in Romania) – Ugocsa and Máramaros counties<sup>192</sup>.

A Greek Catholic canon, a Minister Counsellor (Hungarian: miniszteri tanácsos) Gy. Marina (Hungarian: Marina Gyula) was appointed the head of the school department (Hungarian: tanügyi osztály vezetője) of Transcarpathia’s Regency Commissariat for the period of 1939–1944.

It ought to be mentioned that the change of power immediately brought about the language issue that was an indispensable part of state policy. In accord with article 1 § 11 of the Decree No. 6200 of 22 June 1939 “On temporary settlement of administration on Transcarpathian territory that was returned to the Holy Crown of Hungary”, bilingualism was introduced in the region: “11. §. (1) A kárpátaljai területen az állam hivatalos nyelve a magyar és a magyar-oroszl. / The state languages on the territory of Transcarpathia are Hungarian and Ugro-Rusyn”<sup>193</sup>. Article 2 specified the requirement to publish all legislative acts in two languages. Article 3 required the regency commissioner to initiate in the region an official publication of laws and normative acts whose power covers the territory of Transcarpathia, as well as regency commissioner’s orders, state authority heads’ decrees and announcements (article 5). Article 4 specified that acts of state related to Transcarpathia take effect as soon as they are published in the official printed body of legislative power – “Budapest Herald” (Hungarian: Budapesti Közlöny), therefore documents are to be concurrently published in the official printed editions, while in the official printed body of Transcarpathia it should be done in two languages: Hungarian and Ugro-Rusyn. We consider it expedient to attract the readers’ attention to article 6 of the aforementioned decree: “A kárpátaljai terület lakosai a kárpátaljai területen működő állami és önkormányzati hatóságokhoz, valamint a m. kir. miniszterekhez magyar-orszl. nyelven is

<sup>190</sup>Державний архів Закарпатської області (2018). Путівник / Державна архівна служба України; гол. упоряд. : М. Марканич. Ужгород : Карпати. Т. 1: Фонди дорадянського періоду. р. 419.

<sup>191</sup>Ibid.,p. 421.

<sup>192</sup>Magyarországi Rendeletek Tára (1941). Hetvennegyedik évfolyam 1940. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium. pp. 3165–3166.

<sup>193</sup>Magyarországi Rendeletek Tára (1940). Hetvenharmadik évfolyam 1939. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium. p. 858.

fordulhatnak, és ebben az esetben a választ magyar-orosz nyelven kell megadni. / Residents of Transcarpathia have the right to apply to state, municipal establishments in the region, as well as central bodies of power in Ugro-Rusyn and in this case the response is to be in the same language”<sup>194</sup>.

It should be noted that bilingualism is proved by the edict of Hungary’s Prime Minister No. 5800 of 23 June 1939 “On the principles of organization of legislative power on the Transcarpathian territory that was returned to the Holy Crown of Hungary / A m. kir. minisztérium 1939. évi 5.800. M. E. számú rendelete, a Magyar Szent Koronához visszatért kárpátaljai területekre vonatkozó igazságügyi szervezeti rendelkezésekről”<sup>195</sup>. In accord with § 12 “... kárpátaljai területeken működő kir. bíróságok előtt folyó ügyekben fellebbviteli bíraskodást gyakorló kir. törvényszékeknél és kir. ítélőtáblán is a fellebbviteli ügyek elintézéséhez szükséges számban kell a magyar-orosz nyelven jártas személyeket alkalmazni, továbbá hogy a Magyar Szent Koronához visszatért kárpátaljai területeken működő kir. bíróságoknál és kir. ügyészségeknél folyó ügyekben akár az elsőfokú, akár a fellebbviteli eljárásban az ügyvéd, úgyszintén a helyettesítésében eljáró, valamint az ügyvédekkel egy tekintet alá eső személy az állam hivatalos nyelve mellett a magyar-orosz nyelvet is használhatja. / To hear cases Royal courts of all instances functioning on Transcarpathian territory should be provided with the necessary number of people speaking Ugro-Rusyn. A lawyer or an authorized person equal to a lawyer may use both Hungarian and Ugro-Rusyn in royal courts and royal prosecutor’s office on the Transcarpathian territory that was returned to the Holy Crown of Hungary when hearing cases by the trial court, appeals court”<sup>196</sup>. It is to be observed that I. Csernicskó, a home researcher of the language policy peculiarities in the history of Transcarpathia and Cs. Fedinec, a research assistant of the Institute for Social Research of the Hungarian Academy of Sciences in their monograph “Наш місцевий Вавилон / Our local Babylon” (Ungvár, 2014) stated that “the term “Ugro-Rusyn” (magyar-orosz) reflected the theory of a separate Ruthenian nationality. Since 1939 the Hungarian authorities started to use “the term “ruthenian” (ruthén, ruszin) instead of the Ugro-Rusyn people’s language that was in use in late XIX – early XX centuries”<sup>197</sup>.

Moreover, the department of education of the Regency Commissariat published a study guide in 1939 under the title “Magyarország nyelvgyakorló könyv / Practical course in Ugro-Rusyn” to help government officials master the Ruthenian language<sup>198</sup>. In 1940 this study guide was enlarged by “Pótfüzet a kárpátaljai területi kormányzói biztosi hivatal tanügyi osztálya által 1939. évben kiadott Magyarország nyelvgyakorló könyvhöz / Supplement to the Hungarian language published by the Department of Education of

---

<sup>194</sup>Ibid., p. 858.

<sup>195</sup>Magyarországi Rendeletek Tára (1940). Hetvenharmadik évfolyam 1939. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium. pp. 867–874.

<sup>196</sup>Ibid., p. 870.

<sup>197</sup>Черничко, С., Фединець, Ч. (2014) Наш місцевий Вавилон: Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття (до 1944 року) : монографія. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». p. 146.

<sup>198</sup>Magyarország nyelvgyakorló könyv (1939). Ungvár : Kárpátaljai Területi Kormányzói Biztosi Hivatal Tanügyi Osztálya.

Regency Commissariat in 1939”<sup>199</sup>, as well as “Segédlet az orosz nyelvű lakossággal való érintkezéshez / Study guide for communication with the Ruthenian population”<sup>200</sup>.

Starting with 1939 language courses were organized for government officials and gendarmes. Government officials took an examination in the mastery of the Ruthenian language<sup>201</sup>. Regency commissioner of Transcarpathia M. Kozma (Hungarian: Kozma Miklós) “set a financial award of 4 thousand pengő for those gendarmes who excel in the study of the Ruthenian language”<sup>202</sup>. Furthermore, M. Kozma added: “Working with the people the official has to speak the language of the people. It is significant that the people should be able to speak their own language when applying to an institution. I oblige the government officials in Transcarpathia to study the people’s language of the territory where they are working as soon as possible. For a short period of time with the Ruthenian people – as soon as I refresh and improve my previous knowledge – I will speak Ruthenian. The language of the German minority is no problem for me. I will learn the Romanian language to be able to speak it in the most essential cases with our Romanian sons”<sup>203</sup>. The government officials that did not know Hungarian (state) language were expected to master it. Language courses were organised for them in Hungary, e.g. “within the framework of a summer university or in the trans-Danubian city of Pápa”<sup>204</sup>. It is to be mentioned that Hungary’s experience (1939–1944) testifies to the necessity for government officials to speak the state and national languages to properly perform their functions in a multicultural region.

It should be pointed out that in the research “Kárpátalja 1938–1941 magyar és ukrán történeti közelítés / Transcarpathia in 1938–1941: Hungarian and Ukrainian historical interpretation” (Budapest, 2004) researcher Cs. Fedinec specified the main events in chronological order: “1939. augusztus 2. A közhivatalok nyelvhasználatát szabályozó rendeletek (5.800/939. sz. és 6.200/939. sz.M. E. rendelet) kiegészítése (18.136/939. sz. M. E. rendelet) kimondta: ... d) “Kárpátalján a magyarorosz nyelv nem nemzetiségi nyelv, hanem második államnyelv. A nyelvkérdést gyakorlati kérdésnek kell tekinteni és semmi körülmények között sem szabad belőle politikumot csinálni.” / 2 August 1939. The decrees that regulated the use of languages in state institutions (the Decree of the Prime Minister of Hungary No. 5800 of 23 June 1939 and No. 6200 of 22 June 1939) that were supplemented (the Decree of the Prime Minister of Hungary No. 18.136/939 testified to the fact that: ...d) “the Ugro-Rusyn language in Transcarpathia is not the language of a national minority, but the second state language. The language issue should be considered as a practical and

---

<sup>199</sup>Pótfüzet a kárpátaljai területi kormányzói biztosi hivatal tanügyi osztálya által 1939. évben kiadott Magyarorosz nyelvgyakorló könyvhöz (1940). Ungvár : Állami Nyomda.

<sup>200</sup>Segédlet az orosz nyelvű lakossággal való érintkezéshez (1942). Ungvár : Kárpátaljai Tudós Társaság Nyomdája.

<sup>201</sup>Черничко, С., Фединець, Ч. (2014). Наш місцевий Вавилон: Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття (до 1944 року) : монографія. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». р. 153.

<sup>202</sup>Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура: україномовний варіант українсько-угорського видання (2010). Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол. : Ю. Остапеч, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». р. 209.

<sup>203</sup>Черничко, С., Фединець, Ч. (2014). Наш місцевий Вавилон: Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття (до 1944 року) : монографія. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». рр. 153–154.

<sup>204</sup>Черничко, С., Фединець, Ч. (2014). Наш місцевий Вавилон: Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття (до 1944 року) : монографія. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра».р. 154.

never as a political one”<sup>205</sup>. However, in real life the language rights in the region were not always guaranteed by the legislation. Researchers I. Csernicskó and Cs. Fedinec in their monograph “Наш місцевий Вавилон / Our local Babylon” (Ungvár, 2004) stated that “Side by side with providing national, language and cultural rights for the Ruthenians, the authorities clearly declared Hungarian supremacy (here: Latin *supremus* – domination, priority, advantage, prevalence)<sup>206</sup>.”

It is to be observed that it was not the first time social, political, cultural, and language aspects caused transformation changes in the region’s education sphere. Similar tendencies could be observed in the 1920s during the Czechoslovak rule when the population gradually changed demographically, a new political focus was in force, language issues were attributed political emphasis, just like the organisation of the work of governmental institutions, educational establishments, etc.

However, researchers evaluate the state of education in Transcarpathia during WWII differently. Doctor of Pedagogical Sciences, professor V. Homonnay, a researcher of the history of the development of education in the region, in his work “Народна освіта Радянського Закарпаття / Popular schooling of the Soviet Transcarpathia” (Kyiv–Uzhhorod, 1988) claims that the 1939–1944 was a tragic period in the history of Transcarpathia<sup>207</sup>. Professor, current member of the Canadian Royal Academy of Sciences P.R. Magocsi expresses a different point of view in his work “Народ нивыдкы / People from nowhere” (Ungvár, 2007): “... на Пóдкарпатскóй Руси, котру мадяры кликали Пóдкарпатськов теріторієв, ци просто – Пóдкарпаттям (Kárpátalja), карпаторусины мали право на культурне жытя. Ошколовання было в “угрорусинськóм” языку, позволяло ся выдавати творы русинськóй літературы и діятельство культурных обществ, айбо лем тих, што ся указовали ги сімпатизанты промадярськóй політичнóй орієнтації. Нарубы не слобóдно было высловлєвати проукраїнські симпатії. / ... in Carpathian Ruthenia that the Hungarians called Transcarpathian territory or Transcarpathia (Kárpátalja), Carpatho-Ruthenians had the right for cultural life, extension of rights of the local population – Ruthenians for school instruction in their mother tongue (Ugro-Ruthenian), publication of works in the Ugro-Ruthenian language, activity of cultural societies of pro-Hungarian political orientation. However, the activity of cultural societies of pro-Ukrainian orientation was discontinued”<sup>208</sup>. Modern home researcher I. Csernicskó analyses the state of education and schooling on the territory of Transcarpathia as follows, “Based on the decree No. 133 200-/IX the Hungarian language was a compulsory subject in all Transcarpathian schools starting with September 1939. In gymnasiums with the Hungarian language of instruction the Ruthenian language was made a compulsory subject. Under the Hungarian rule schools with the Romanian language of instruction were closed. In the 1940/1941 academic year only the Ruthenians, Slovaks, and Germans could study in their mother tongue. Jewish confessional schools were also allowed to use the minority language for teaching. Gradually the Ruthenian language was edged out, for instance by

<sup>205</sup>Fedines Cs. (szerk.).(2004). Kárpátalja 1938–1941 magyar és ukrán történeti közelítés. Budapest : Teleki László Alapítvány. pp. 247–248.

<sup>206</sup>Черничко, С., Фединець, Ч. (2014). Наш місцевий Вавилон: Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття (до 1944 року) : монографія. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра».р. 156.

<sup>207</sup>Гомоннай, В.В. (1988). Народна освіта Радянського Закарпаття. Київ–Ужгород : «Радянська школа». р. 25.

<sup>208</sup>Магочій, П.-Р. (2007). Народнивыдкы : Ілустрована історія карпаторусинóв / потовмачив по русинськы В. Падяк. Ужгород : Выд-во В. Падяка. р. 88.

closing down gymnasiums and reducing the number of pupils... Another problem escalated in Transcarpathian schools – the issue of pedagogical staff. Ukrainophile teachers were removed from office, instead russophile pedagogues or those coming from the inner regions of Hungary were employed. Teachers with a Czechoslovakian diploma could only be employed with a separate ministerial authorization”<sup>209</sup>.

From the aforementioned interpretations we can draw the conclusion that there is no consensus between researchers on the evaluation of the state of affairs in the sphere of education and schooling in Transcarpathia during WWII. It ought to be noted that home researchers could not express their objective and impartial view of the complex 1939–1944 period in the history of Transcarpathia in the totalitarian USSR. It is to be noted that article 11 of the Constitution of Ukraine specifies that “The State promotes the consolidation and development of the Ukrainian nation, of its historical consciousness, traditions and culture, and also the development of the ethnic, cultural, linguistic and religious identity of all indigenous peoples and national minorities of Ukraine”<sup>210</sup>. Thus, the state views constructing its historical past as a significant task in the light of national self-identification. Of great significance for our research are statutory and regulatory documents that governed the region’s state of education after it was annexed to Hungary. On 24 March 1939 the School Department of Transcarpathia’s Civil Administration issued a circular note (Hungarian: *körrendelet*) that:

- regulated the activity of the region’s educational establishments in the light of loyalty to “St. Stephen’s State” idea, patriotism, spiritual, and religious values;
- abolished all the orders and decrees of the School Department of Carpathian Ruthenia issued from 8 November 1938 to 15 March 1939;
- closed down the functioning of all schools with the Czech language of instruction;
- instructed to remove foreign anti-Hungarian publications;
- dismissed the teachers that moved to Carpathian Ruthenia since 28 October 1918. Russian emigrants defending themselves from Bolshevism formed an exception. Heads of educational establishments were told to show lack of pedagogical staff;
- set the language of instruction in educational institutions and curricula in accord with the Vienna Award (2 November 1938);
- stressed the necessity to speak one’s mother tongue except for the Czech and Ukrainian speakers;

---

<sup>209</sup>Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура: україномовний варіант українсько-угорського видання (2010). Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; редкол. : Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; відп. за вип. М. Токар. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра». р. 667.

<sup>210</sup>Конституція України ВР України, Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>



– made provision for the use of textbooks by regional authors in the educational process of Carpatho-Ruthenian schools<sup>211,212</sup>.

It would be plausible to mention the repeated character of a number of historical events in the region. These tendencies could be observed during the Czechoslovak period, then in the following periods, thus proving that educational policy depends on state policy and ideology. Even if it is democratic, it will be oriented at the realisation of state interests.

In the light of our research of great significance is the statutory and regulatory document that controlled the educational processes in Hungary and Transcarpathia, – Law XX of 1940 “On compulsory schooling system and eight-year public school / 1940. évi XX. törvénycikk az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról”<sup>213</sup>. § 1 of the Law determines the tasks of popular schooling: “... a gyermeket vallásos és erkölcsös állampolgárrá nevelje, illetőleg a nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános és gyakorlati irányú alpműveltséghez juttassa és ezáltal az életben való helytállásra és további tanulmányokra is képessé tegye. / ... to provide for the education of religious and moral citizens, in the spirit of national culture, to give general knowledge and practical skills that would prepare them for life and further study”<sup>214</sup>. This Law: obliged parents and guardians to control their children’s systematic attendance of school. Guaranteed parents and guardians the right of choice of the educational institution for their children (§ 1); made provision for obligatory eight-year education. Differentiated between two levels of public school: lower level – 1–4 forms, higher level – 5–8 forms (introduction of different curricula for rural and urban schools) (§ 2); set the start of school education from six years (§ 3); specified that the eight-year study is divided into two periods; 6 years (obtaining entry-level and basic knowledge), 7–8 year (mastering theoretical agricultural knowledge; 9 year of study, also compulsory, provided practical agricultural training (§ 4); regulated the duration of the academic year; for the lower level (1–4 forms) – from early September to late June, for the higher level (5–8 forms) – from 15 October to 15 April. The ninth year of study provided for 40 days of on-the-job training, its term was determined by a schedule approved by the Ministry of Religion and Popular Schooling (§ 7); served the statutory and regulatory basis on the issues of teaching and development of children with special educational needs (§§ 8–9); specified that the curricula were to be approved by the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary. The content of the educational programs of confessional public schools had to correspond to the aim and tasks determined by state programmes and provided for the achievement of educational outcomes. The aforementioned curricula were also to be approved by the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary (§ 10)<sup>215</sup>.

In accord with the Law XX of 1940 the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary issued a Decree “On the approval of the educational programs / A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1941. évi 55.000. számú rendelete” No. 55 000 of 2 April

---

<sup>211</sup>Правління Мукачівської греко-католицької єпархії, м. Ужгород, 1939 р. Распоряжение Школьного отдела Гражданского управления Карпатской Руси об установлении учебы в школах. ДАЗО. Ф. 151. Оп. 18. Спр. 1675. Арк. 1–5.

<sup>212</sup>Човрій, С.Ю. (2021). Організаційно-педагогічні особливості системи підготовки вчителів у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мукачівський держ. ун-т – Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця. pp. 184–186.

<sup>213</sup>1940. évi Országos Törvénytár (Corpus juris.) (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. pp. 110–114.

<sup>214</sup>Ibid.,p. 110.

<sup>215</sup>1940. évi Országos Törvénytár (Corpus juris.) (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium.pp. 110–114.

1941<sup>216</sup>. The Decree was enforced on 1 May 1941. It ought to be noted that the Hungarian government published an instructional and methodical five-volume book for school directors, teachers, students of pedagogical education establishments before 1941–1942–“Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára / Curriculum and method guides for eight-year public school educational programs”<sup>217,218,219,220,221</sup>. The aforementioned publication reveals the conceptual principles of educational programs for an eight-year public school; offers basic curricula; elucidates the fundamentals of pedagogics, didactics, and the theory of education; determines the factors ensuring the quality of the educational process; analyses particular methods; specifies the algorithm of different types of lessons, etc. Thus, the instructional and methodological five-volume publication was to be used in general pedagogical practice.

In the period when the region was part of the Czechoslovak Republic, the term of studies in teacher training seminaries was four years. In Hungary, however, starting with 1923 the term of studies in teacher training seminaries was 5 years. In our opinion, the introduction of a 5-year training in teacher training seminaries was a step forward. Side by side with the increase of the term of studies, the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary started improving the curricula that were now based on a scientific approach to teaching subjects. Studying pedagogics was based on modern European achievements<sup>222</sup>.

A researcher of the history of professional pedagogical education in Hungary S. Dráviczki in his work “Tanítóképzés Szabolcs megyében / Pedagogical education in Szatmár County” (Nyíregyháza, 2005) states: “A tanítóképzés fontos szerepet kapott a történeti Magyarország felbomlását követő kultúrpolitikában. A nemzeti egység, a kultúrfölény megteremtésének alapjait a népiskola szolgáltatta, melyen belül a tanító központi szerepet játszott. Az új körülménynek való megfeleltetés szükségessé tette a képzés kereteinek és tartalmának átalakítását. A tanítóképzés további fejlődése, a reformmunkálatok ennek jegyében folytatódtak. /Training teachers played a significant role in the country’s cultural policy after the dissolution of historical Hungary (here: after signing the Treaty of Trianon on 4 June 1920). Public school had to provide for prioritizing national unity and culture with the teacher playing the key role in this process. New circumstances brought about changes in the system of training pedagogical staff. Reforming pedagogical education was conducted in this light”<sup>223</sup>.

In 1920-1930s a number of conceptions were actively discussed in Hungary dealing with the development of pedagogical education and with the participation of a wide range

---

<sup>216</sup>Magyarországi Rendeletek Tára (1942). Hetvenötödik évfolyam 1941. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium. pp. 1788–1789.

<sup>217</sup>Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára (1941). Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. I. kötet : A tanterv.

<sup>218</sup>Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára (1941). Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. II. kötet : A tanterv anyagának részletezése.

<sup>219</sup>Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára (1941). Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. III. kötet : Általános útmutatások.

<sup>220</sup>Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára (1941). Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. IV. kötet : Részletes útmutatások 1.

<sup>221</sup>Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára (1941). Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. V. kötet : Részletes útmutatások 2.

<sup>222</sup>Német, A. (1990). A magyar tanítóképzés története (1775–1975). Zsámbék : Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. pp. 71–82.

<sup>223</sup>Dráviczki, S. (2005). Tanítóképzés Szabolcs megyében. Nyíregyháza : Bessenyei György Könyvkiadó.p. 16.

of specialists<sup>224</sup>. Reforming pedagogical education presupposed creating a new model of a pedagogue as a profession that consisted of two levels: lyceum (4 years of study); academy (2 years of study).

Reorganizing of teacher training seminary or their closing down, as well as the establishment of new types of educational institutions to train teachers of public schools – pedagogical lyceums and academies – was aimed at improving the quality of training youth for the profession of a teacher. The 1938 laws that regulated modernizing the system of training pedagogues in Hungary included: Law XIII “On secondary vocational school / 1938. évi XIII. törvény a gyakorlati irányú középiskoláról” that was published on 30 April 1938<sup>225</sup> and Law XIV “On vocational training of teachers / 1938. évi XIV. törvény a tanítóképzésről” that was published on 30 April 1938<sup>226</sup>.

Thus, in the 1938–1939 academic year pedagogical education in Hungary underwent transformations, statutory and regulatory acts were introduced, and the first lyceum classes were started in teacher training seminaries. In compliance with the legislative documents teacher training seminaries had to be gradually reorganized into lyceums or closed down. According to Law XIII (1938) lyceum is an institution of general high school vocational education. § 3 specifies the tasks of a lyceum: “... a tanulót vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú műveltséghez, a fiútanulót ezenfelül gazdasági, a leánytanulót pedig háztartási ismeretekhez juttassa, továbbá a családi és iskolai gyermekneveléshez szükséges alapismeretek tanításával magasabb nevelési szaktanulmányokra előkészítse s végül főiskolai szaktanulmányokra képessé tegye. / ... formation of a citizen based on religious, national, patriotic education; giving general knowledge and practical skills, especially: for boys additionally advanced economic skills, while for girls – domestic course; as well as training students to study at a higher educational establishment, students with the special knowledge of teaching and education of children in a family and at school”<sup>227</sup>.

Students of pedagogical lyceums of different sex had to attend different educational institutions (§ 4). The academic subjects of lyceum students included: religion and ethics, Hungarian language and literature, historical and natural science subjects, drawing, singing, music, physical training, handicraft, practical economic knowledge (only in lyceums for boys), vocational training subjects. In addition to the above-mentioned subjects, lyceums for girls included the following disciplines: domestic course and second foreign language as an elective subject (§ 15). In its educational process lyceums were allowed to use course books, study guides, training maps and films approved by the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary (§ 17). The duration of the academic year was from early September to early June (§ 18). The right to enter a lyceum was granted to students who successfully finished the fourth form of a gymnasium or a primary (horozsanska) school in Transcarpathia and were not 17 years old yet. Private students could not enrol at the lyceum. Enrolling in the high school of a lyceum was granted after settling academic deficiency (§ 20). Students were subordinated to a disciplinary commission of the lyceum until they

---

<sup>224</sup>Ibid., pp. 16–21.

<sup>225</sup>Az 1938. évi törvények gyűjteménye (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. Második hivatalos kiadás. pp. 99–112.

<sup>226</sup>Ibid., pp. 113–119.

<sup>227</sup>Ibid., pp. 99–100.

received their certificate of secondary education (§ 21–23). At the end of each academic year students took exams (§ 24). Transferring students to the next year of studies in the lyceum was based on the results of final assessment. Students with unfulfilled program requirements in one or two subjects by the end of the academic year were allowed to make up their academic deficiencies only in two months. Students with unfulfilled program requirements in one or two subjects or a failed exam by the end of the academic year were given the possibility of re-training (§ 26). Training in a lyceum ended with a final exam (Hungarian: *érettségi vizsgálat*) that consisted of two parts: written and oral (§ 28)<sup>228</sup>. The written exam was in Hungarian language and literature, mathematics, and the fundamentals of education. The oral exam was in Hungarian language and literature, mathematics, history, natural science, and the fundamentals of education<sup>229</sup>. After finishing their studies in the lyceum students received a certificate authorizing them to enter a pedagogical academy. S. Dráviczki in his work “*Tanítóképzés Szabolcs megyében / Pedagogical education in Szatmár County*” (Nyíregyháza, 2005) claims: “Ez volt az első olyan jellegű intézkedés Magyarországon, melynek értelmében tanítóképzős tanulmányokhoz érettségi bizonyítvány szükséges. / It was the first time in Hungary that a certificate of secondary education was required to enter a vocational pedagogical establishment”<sup>230</sup>.

According to Law XIII (1938) on 10 June 1939 the Ministry of Religion and Popular Schooling issued a Decree “On the enactment of a curriculum and an explanatory note for lyceums / A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 133.864/1939. IX. sz. rendelete az 1938 XIII. t.-c. alapján készített líceumi tanterv és utasítások életbeléptetése tárgyában”<sup>231</sup>. The educational program included a basic curriculum.

The analysis of the curriculum and the explanatory note testifies to the fact that the educational process in lyceums was based on forming a citizen on the grounds of religious, national, and patriotic education. As far as a person’s conception of the world is formed by learning values common to all mankind under the influence of the closest environment, society, the lyceum curriculum was compiled so that the content of the learned material was as close as possible to the country’s life, as well as the development of students’ psychological and social competences. These tendencies can be clearly observed while analysing the curriculum of the subject “*Mindennapi kérdések / Everyday issues*” that was aimed at: “*Gyakorlottság adott helyzetek megítélésében, felmerülő egyéni kérdések megoldásában; tájékozottság a mindennapi élet erkölcsi követelményeiben és a pályaválasztás szempontjaiban. / The development of critical assessment of the situation and the ability to settle various issues, understanding moral requirements of everyday life and making a responsible decision on the choice of profession*”<sup>232</sup>.

Of special significance in lyceums was the study of “psychology” with the aim of preparing students to study “Fundamentals of education”. The aim of the course was “*A léleki élet jelenségeinek ismerete; az önismeret és emberismeret szemponjainak*

---

<sup>228</sup>Az 1938. évi törvények gyűjteménye (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. Második hivatalos kiadás. pp. 99–105.

<sup>229</sup>Somogyi, J. (1942). *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Budapest : Eggenberger-féle Könyvkereskedés (Rényi Károly). p. 144.

<sup>230</sup>Dráviczki, S. (2005). *Tanítóképzés Szabolcs megyében*. Nyíregyháza : Bessenyei György Könyvkiadó. p. 21.

<sup>231</sup>Tanterv és utasítások a líceum és leánylíceum számára (1939). Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi június hó 10-én kelt 133.864/1939. IX. üo. számú rendeletével. Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

<sup>232</sup>*Ibid.*, p. 56.

kialakulása; a gondolkodás tudatossága. / To reveal the regularities of spiritual life; to form the ability for self-knowledge and knowledge of others, critical thinking”<sup>233</sup>. The course curriculum provided for the students’ awareness of the main notions of psychology (sensation, perception, attention, association, memory, imagination, thinking, etc.). The course was aimed at forming in students the ability for psychological diagnosis and the development of critical thinking skills<sup>234</sup>. After mastering the “Psychology” course, during the fourth year of their studies students were offered the “Fundamentals of education” course that was integrated in its character. Not only educational issues were elucidated but also problems of culturology, ethics, sociology, and fundamentals of education management<sup>235</sup>. In our opinion, the curriculum compilers understood that studying “Psychology” and “Fundamentals of education” does not provide a comprehensive training of a qualified teacher. However, it facilitates the development of students’ intellectual level, their self-education, finding ways of further professional advancement, understanding the essence of their vocation – loyal service to the state and its people. The religious, spiritual, national, and patriotic paradigm that was one of the determinant features of Hungarian culture, maintained its dominant influence in 1940s as well.

The next stage of the educational model of training teachers was academy. One could enter it provided she had a certificate of finishing a lyceum. § 1 of Law XIV (1938) specifies the aim of the pedagogical academy: “... a liceumban a nevelési alapismeretek tanításával tanítói hivatásra már előkészített tanító- és tanítónőjelölteket vallásos alapon és a magyar nemzeti művelődés szellemében folyó népnevelésre szakszerű elméleti és gyakorlati tanítással kiképezze. / ... vocational training of public school teachers-to-be based on the knowledge obtained at the lyceum and on grounds of religious, national, and patriotic education”<sup>236</sup>. One could only maintain a pedagogical academy together with a lyceum, a boarding school, and a basic public school (§ 3). The educational process of people of different sexes had to be conducted in different premises (§ 4). The term of studies in the academy comprised 2 years (§ 5). The academy was headed by a director in collaboration with a pedagogical council (§§ 6–7). Entering an academy was only possible if the entrant had passed the final examination in the lyceum with a grade “good” and higher, and had passed the entrance examination (§ 11). The only form of education at the academy was daytime. For the period of their studies at the academy students had to live in the institutional boarding house (§ 13). Re-taking an exam to get a higher mark was not allowed. A student with unfulfilled program requirements in two subjects by the end of the academic year was allowed to retake the course. A student 1) with unfulfilled program requirements in two or more subjects, 2) with an “unsatisfactory” mark in “teaching practicum”, 3) with an “unsatisfactory” mark in at least one subject at the end of the academic year after retaking the course, was expelled without the right of rehabilitation for further studies at the academy (§ 14). The process of studying at an academy ended with a state exam (Hungarian:

---

<sup>233</sup>Tanterv és utasítások a líceum és leánylíceum számára (1939). Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi június hó 10-én kelt 133.864/1939. IX. üo. számú rendeletével. Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.p. 32.

<sup>234</sup>Ibid., pp. 268–279.

<sup>235</sup>Ibid.,pp. 279–298.

<sup>236</sup>Az 1938. évi törvények gyűjteménye (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. Második hivatalos kiadás. p. 113.

államvizsgálat) that consisted of three parts: written, oral, and practical (§ 15). A diploma of finishing an academy authorized a person to work as a teacher at public schools (§ 16)<sup>237</sup>.

Reorganizing teacher training seminaries into lyceums started in the 1938–1939 academic year, however academies were not opened due to the outbreak of WWII. On 6 June 1941 the Ministry of Religion and Popular Schooling issued a Decree “On temporary changes in the educational process of lyceums that was in compliance with Law XIII (1938) / A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1941. évi 55.600. számú rendelete, az 1938:XIII. törvénycikkkel létesített liceum tanulmányi és vizsgarendjének átmeneti szabályozásáról”<sup>238</sup>, according to which the system of training pedagogues was temporarily viewed as a combination of studies at a lyceum (3 years of study, i.e. I–III forms) and a teacher training seminary (2 years of study, i.e. IV–V forms of a five-year teacher training seminary). Therefore, the term of training teachers for public schools remained the same, i.e. 5 years.

On 10 November 1938 the Hungarian army entered Munkács and Ungvár where pedagogical educational institutions of the region were situated: Ungvár Royal Greek Catholic chorister and teacher training seminary (established in 1793), Ungvár Greek Catholic teacher training seminary for girls (established in 1902), and Munkács state teacher training seminary (established in 1914).

In the period Transcarpathia was returned to Hungary, bilingual education (Hungarian and Ugro-Ruthenian (Rusyn) was introduced in pedagogical educational institutions. Pedagogues were trained in the spirit of loyalty to “St. Stephen’s State” idea, patriotism, spiritual, religious, moral, ethical values, etc. The Hungarian government attempted to reform pedagogical educational institutions according to a new two-level model: lyceum (4 years of studies) and academy (2 years of studies) that stipulated for an advanced training of teachers-to-be. However, this model was not realized due to the outbreak of WWII. Therefore, the system of training pedagogues was considered as a combination of training in a lyceum (3 years of study, i.e. I–III forms) and in a teacher training seminary (2 years of study, i.e. IV–V forms of a 5-year teacher training seminary) in the light of reforming Hungary’s pedagogical education in the period under research.

The territorial changes that occurred in March 1939 when the region was returned to Hungary under the name Transcarpathia and divided into four counties – Bereg, Máramaros, Ugocsa, and Ung brought about changes in the organization of educational districts. Educational establishments of the four counties formed part of two different educational districts – Kassa (Bereg and Ung counties) and Szatmár (Máramaros and Ugocsa counties). The region was headed by regency commissioner of Transcarpathia who was also in charge of educational administration. The Hungarian government tried to settle the language issue in Transcarpathia by introducing official bilingualism that is supported by a number of legal and regulatory acts. The knowledge of both Hungarian and Ruthenian languages was obligatory for government officials and pedagogues. Organisational and pedagogical changes in the activity of the region’s educational institutions in 1939–1944 were conditioned by the regulation of the normative legal base in the sphere of education.

---

<sup>237</sup>Az 1938. évi törvények gyűjteménye (1940). Budapest :M. Kir. Belügyminisztérium. Második hivatalos kiadás.pp. 113–116.

<sup>238</sup>Magyarországi Rendeletek Tára(1942). Hetvenötödik évfolyam1941. Budapest : Magyar Kir. Belügyminisztérium.pp. 3115–3119.

Law XX of 1940 “On compulsory schooling system and eight-year public school / 1940. évi XX.törvénycikk az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról” was an important document regulating the educational processes in the region. It made provision for a compulsory eight-year education, approval of educational programs by the Ministry of Religion and Popular Schooling of Hungary, etc. Transformations were under way in the system of training pedagogues in the region in the light of reforming Hungary’s pedagogical education in the period under research. The content of education is characterised by civil, state, national, patriotic, and religious orientation. Thus, the analysis of historical sources and researches testified, on the one hand, to the topicality of the issue of systematic educational transformations under the conditions of a multiethnic region in the period under analysis, on the other hand, it showed lack of constructive, critical and creative interpretation of the positive educational experience of the past that would enrich modern pedagogics.

## РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ І ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ

### 2.1. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ТУРЕЧЧИНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Надія Постригач

У мережевому суспільстві змінилися вимоги до підготовки педагога. Його освіта не повинна обмежуватися лише навчанням в університеті. Вчитель, який хоче успішно працювати в умовах функціонування інноваційних шкільних мереж, повинен бути готовий до неперервного професійного розвитку, постійного удосконалення, володіти певними компетентностями, що визначають здатність і готовність сучасного фахівця до здійснення інноваційної діяльності та управління нею. Тому важливим джерелом обґрунтування сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підвищення кваліфікації вчителів, дослідження закономірностей і тенденцій розвитку цієї складової частини сфери неперервної педагогічної освіти в різних соціокультурних регіонах планети. Особливе значення у зв'язку з цим набуває вивчення сучасних процесів здійснення підвищення кваліфікації вчителів задля покращення якості педагогічної освіти у Туреччині, що є винятково актуальним завданням у контексті реалізації концептуальних положень Нової української школи.

Оскільки професійна підготовка педагога розвивається в руслі світових та державних тенденцій... якість підготовки майбутніх педагогів залежить від систематичного, послідовного та практично-ефективного формування загальних та професійних компетентностей, які визначені нормативними документами, що регулюють освітню галузь<sup>239</sup>.

Зазначимо, що у більшості систем освіти традиційні заходи з підвищення кваліфікації вважаються загальними, а не конкретними: вони зосереджені на слуханні, а не на діяльності; не мають ефективних моделей; і, як правило, жодного забезпечення зворотного зв'язку. Тому ці заходи сприймаються як фіксована програма підготовки, передана слухачам лекторами (Borg, Kallanback, Kelley & Langer, 1970; Ozdemir, 1997). Часто усі вчителі в школі зобов'язані відвідувати періодичні, повноденні сесії підвищення кваліфікації щодо тем, обраних адміністраторами та представлених сторонніми експертами, які покладаються переважно на безпосередню інструкцію та опираються на власний досвід (Sandholtz, 2002)<sup>240</sup>.

У цьому відношенні учені Вукеліч і Вренн (Vukelich & Wrenn, 1999) стверджують, що підвищення кваліфікації повинно: а) зосереджуватися на одному

<sup>239</sup> Куземко, Л. (2020). Навички ХХІ століття в контексті забезпечення якості професійної підготовки педагога, с. 28

<sup>240</sup> Sandholtz, с. 815–830



предметі; б) концентруватися на потребах учасників-вчителів; в) бути безперервним і сталим; г) залучати вчителів до формування відповідей на фактичні “реальні” проблеми; д) забезпечувати змістовну участь учасників; е) допомагати учасникам розвивати співпрацю; є) заохочувати учасників до осмислення їх викладання<sup>241</sup>.

Оскільки мінливий світ викладання вимагає значних освітніх змін та реформ, протягом останніх двох десятиліть ХХ ст. освітня система в Туреччині також була об'єктом масових спроб реформування. Зокрема, у 1997 році система початкової школи змінилася з 5-річної на 8-річну систему обов'язкової освіти, щоб зменшити кількість відсіву та забезпечити, щоб дівчата довше залишалися в системі освіти. У 2003 році, після отримання невтішних результатів міжнародних іспитів, система освіти Туреччини зіткнулася з черговою масовою навчальною програмою, яка завдяки конструктивістському підходу вимагала суттєво трансформованої філософії навчання та стилів викладання, ролей вчителів та учнів, організації навчальних програм.

У 2012 році структура початкової школи була знову змінена з 8-річної системи обов'язкової освіти на суперечливу систему 4 + 4 + 4, яка продовжила обов'язкову освіту з 8 до 12 років, вимагала набору більшої кількості вчителів та створення більшої кількості шкіл. Тим часом на національному рівні було розпочато масові вливання освітніх технологій: 12800 учнів початкових та середніх шкіл використовували планшетні комп'ютери в пілотних школах, які також забезпечені розумними дошками, встановленими у кожному класі. Після загальнонаціонального пілотного дослідження турецьке Міністерство національної освіти (МНО) мало на меті забезпечити 570 000 розумних дошок для навчальних кабінетів та по одному планшетному комп'ютеру на кожного учня (у сумі загалом 12 млн.) (МНЕ, 2013). Хоча такі масштабні реформи можуть здатися доскональними на папері, вони приносять із собою багато викликів для вчителів, таких як нові труднощі у плануванні уроків, неадекватні знання з предметів, недостатня здатність вчителя користуватися новітньою педагогікою, низька якість підручників, значні труднощі, викликані зміною ролей вчителів та учнів й відсутність достатньої підтримки і підвищення кваліфікації вчителів (De Jong, Veal, & van Driel, 2002; Guo, 2007)<sup>242</sup>.

Примітно, що в епоху освітньої реформи підвищення якості викладання йде паралельно із покращенням професійного розвитку вчителів. Хоча в Туреччині впродовж останніх двох десятиліть відбуваються масштабні освітні реформи, лише декілька досліджень підтверджують потреби професійного розвитку вчителів у конкретних секторах освіти. Наприклад, турецькі вчителі соціальних наук повідомили, що потребують навчання з питань розвитку матеріалу та діяльності, використання матеріалів та сучасних проблем у галузі соціальних наук (Oztaskin, 2010). Турецькі вчителі, які закінчили дипломні програми, крім педагогічної, повідомили про потреби у підготовці річних планів та до сесійних курсів, використанні навчальних матеріалів та управлінні переповненими аудиторіями (Gokse, 2010; Uney, 2006). Учителі-початківці повідомили, що потребують

---

<sup>241</sup> Vukelich, с. 153–160

<sup>242</sup> Gokmenoglu, с. 113–114

підвищення кваліфікації з питань виклику великих навантажень, соціального статусу ідентичності та управління в класі (Ozturk, 2008)<sup>243</sup>.

Аналіз значної кількості джерел засвідчив, що проблема підвищення педагогічної кваліфікації в Туреччині стосується лише молодих учителів. Простежується зростання зацікавленості і потреби педагогів у розвитку педагогічних компетентностей, методичної культури, творчому саморозвитку, освоєнні освітніх інновацій та програм професійної майстерності, тобто створенні системи підвищення кваліфікації (спеціальні програми, центри підготовки вчителів, залучення фахівців з різних областей наукового знання, стажування за кордоном та ін.). Загалом стратегія підвищення якості професійно-педагогічної діяльності вчителів у Туреччині спрямована на посилення науково-дослідного потенціалу країни та розширення міжнародного співробітництва у сфері науки та освіти. Так, А. Газізова зазначає, що в Туреччині підґрунтям проблем, пов'язаних із компетентністю науково-педагогічних кадрів, є відсутність єдиних вимог до якості викладання, педагогічної освіти, стимулів до підвищення кваліфікації внаслідок діючих умов кар'єрного просування академічних діячів та гарантованої роботи незалежно від реалізації в професійній діяльності (в силу статусу державного службовця)<sup>244</sup>.

Зазначимо, що у Туреччині підвищенню кваліфікації вчителів приділялася і надалі приділяється постійна увага. Починаючи з 1960-х рр. ХХ ст. це питання стало частиною планів розвитку та державних програм, укладених правових угод, обговорення проблем чиновниками й місцевими органами влади, проведення різних заходів. Однак на сьогодні ще потрібно вирішити багато проблем щодо системи підвищення кваліфікації вчителів та вжити заходів, щоб зробити її більш функціональною, збільшити кількість та якість діяльності і отримати від неї переваги, зокрема:

- Організаційна структура (Бедук, 1997) та постійний персонал системи підвищення кваліфікації недостатні для ефективного виконання її функцій. Для вирішення цієї проблеми Департамент підвищення кваліфікації, який відповідає за підвищення кваліфікації вчителів, повинен стати більш практичною організацією зі своїми центральними та локальними підрозділами. Вказані підрозділи повинні бути забезпечені необхідним персоналом та обладнанням, а також фінансами. Кількість співробітників цих підрозділів повинна бути збільшена і вони повинні володіти компетенцією щодо планування, керування та впровадження програм підвищення кваліфікації з використанням наукових методів. Слід забезпечити підтримку університетів, особливо факультетів освіти, щодо підготовки персоналу, що здійснює підвищення кваліфікації – адміністраторів, тренерів та спеціалістів. Це, звичайно, вимагає посилення співпраці між Міністерством національної освіти, школами та університетами.

- Не потреби, але суб'єктивність була використана як критерій при виборі вчителів, які будуть відвідувати програми підвищення кваліфікації (Sahin, 1996; Ozer, 2001). Оскільки інструменти та методи наукових досліджень не

---

<sup>243</sup> Gokmenoglu, с. 114

<sup>244</sup> Кючюк, с. 99

використовувалися для оцінки потреб вчителів під час підвищення кваліфікації (Sahin, 1996; Beduk, 1997; Taymaz et al, 1997), для планування та реалізації ефективних програм слід використовувати наукові методи щодо оцінки потреб у навчанні, відбору слухачів та оцінки програм. Для цього потрібні фахівці для роботи в підрозділах підвищення кваліфікації.

- У системі освіти відсутні мотиваційні фактори, які переконують вчителів відвідувати заходи з підвищення кваліфікації (Beduk, 1997; Taymaz et al, 1997; Ozer, 2001). На думку, учених, щоб зацікавити вчителів безперервним професійним розвитком та збільшити відвідуваність ними програм підвищення кваліфікації, до системи слід додати деякі мотиваційні елементи. Тоді вчителі зможуть заробляти певні кредити в програмах підвищення кваліфікації, що допоможе підвищити кваліфікацію вчителів, вимагаючи певних стандартів для програм. Окрім цього, заходи з підвищення кваліфікації вчителів цілком можуть стати частиною робочого графіка вчителя в школі та зможуть витратити певний робочий час на тиждень на підвищення кваліфікації, а не на навчання учнів.

- Адміністратори шкіл та інших освітніх закладів вважають підвищення кваліфікації неважливим і, отже, не приділяють йому належної уваги (Taymaz et al, 1997; Vuluc, 1998). Цей факт спричинив значні обмеження для підвищення кваліфікації вчителів. Щоб подолати цю проблему, адміністраторів шкіл слід навчити та переконувати у проведенні семінарських занять, а також допомогти їм сформуванню позитивне ставлення до них. Крім того, вони повинні бути особливо поінформовані про цілі, зміст та здійснення підвищення кваліфікації з центром у школі.

- Рівень задоволення навчальних та соціальних потреб слухачів у місцях, де впроваджуються програми підвищення кваліфікації, є низьким (Sahin, 1996; Ozer, 2001), тому вони, за винятком інститутів підвищення кваліфікації, повинні бути забезпечені необхідним обладнанням та навчальними матеріалами, підходити для слухачів як дорослих. Проживання та харчування повинні бути якісними, а деякі соціальні заходи можуть бути організовані для вчителів під час програм підвищення кваліфікації.

- Досить складно забезпечити безперервне та очне підвищення кваліфікації всіх вчителів, оскільки в школах їх існує велика кількість, а фінансові можливості для підвищення кваліфікації вчителів є недостатніми (Ozer, 1990; Beduk, 1997; Taymaz et al, 1997). Тому слід збільшити канали підвищення кваліфікації вчителів. Для цього може бути використаний альтернативний підхід дистанційної освіти (Ozer, 1990). Різні програми з різним призначенням можуть реалізовуватися через Інтернет, радіо, телебачення та друковані матеріали. Пропонуються збільшення кількості періодичних видань та публікацій та їх поширення серед усіх вчителів<sup>245</sup>.

Дослідження, проведені серед когорт учителів природничих та математичних дисциплін (Elmas et al., 2014; Taneri & Engin-Demir, 2011), засвідчили, що, оскільки МНО недостатньо підтримує підготовку вчителів, багато вчителів Туреччини мають проблеми зі зміною освітніх парадигм (Babadogan & Olkun, 2007). Адміністратори шкіл не інформують вчителів про програми підвищення кваліфікації за

---

<sup>245</sup> Ozer, с. 97–98

реформованими навчальними програмами. Крім того, оскільки якість та кількість навчальних програм не на бажаному рівні, вчителі не відчують достатнього рівня володіння компетентністю викладати нові знання змісту. Згідно з висновками Scheerens (2010) щодо професійного розвитку вчителів у країнах ОЕСР, немає доступної інформації про тип необхідного професійного розвитку для вчителів. Відтак, виявлені потреби турецьких вчителів також не відображаються у звіті ОЕСР TALIS. Підвищений інтерес до педагогічної освіти за останні роки підкреслює життєво важливу роль вчителів у системі освіти, ствердженням, що “якість системи освіти не може перевищувати якості її вчителів” (Barber & Mourshed, 2007).

Отже, важливо розуміти професійний розвиток вчителів як спосіб досягнення основних цілей освіти. У Туреччині існує два способи підготовки вчителів: а) шляхом закінчення факультету освіти та б) шляхом отримання свідоцтва за програмою педагогічного формування. У першому випадку кандидати на посаду вчителя спочатку складають висококонкурентний іспит для вступу університету. Тривалість навчання вчителів початкових класів та середніх шкіл в університеті становить відповідно 4 та 5 років. Альтернативна програма педагогічної освіти з педагогічного формування описується так: сертифіковані вчителі готуються за короткий час (приблизно 14 тижнів) і прибувають з інших відділень, крім факультетів освіти, таких як наука та мистецтво чи технічні факультети. Однак цей метод не тільки негативно впливає на якість педагогічної освіти, а й спричиняє поширення переконання серед усіх студентів університетів: «Якщо ти не можеш бути ким-небудь, будь вчителем» (Altan, 1998)<sup>246</sup>

Ця практика призвела до знецінення викладання як професії як самими вчителями, так і суспільством. Турецький дослідник Gokse (2010) задокументував це твердження, вказавши, що 66 % вчителів, які закінчили інші відділення, крім факультетів освіти, претендували на педагогічні посади, оскільки вони не могли знайти роботу, пов'язану з професією, для якої вони готувались. Після закінчення цих програм кандидати на посаду вчителя отримують сертифікати вчителя (teaching certificates), яких недостатньо для призначення викладати в системі державної школи. Для прийняття на посаду вчителя державної школи кандидати повинні скласти Іспит з відбору урядового персоналу (the Government Staff Selection Exam), опитувальник якого перевіряє знання турецької граматики та читання, математики, принципів Кемаля Ататюрка, географії, громадянського життя, сучасних подій та турецької культури, додатково до таких предметів, які пов'язані з освітою: навчання та розвиток, навчальна програма та інструктування, консультування та знання педагогічного змісту<sup>247</sup>.

Екзаменаційний бал визначає школу та місто, в якому буде працювати кандидат. МНО визначає кількість вчителів, які будуть прийняті на роботу та мінімально необхідний бал іспитів для вчителів з кожної предметної області. Турецька система освіти К-12, яка вимагає, щоб діти починали початкову школу у віці 66 місяців, знаходиться під наглядом і контролем МНО. Вона відома як найбільш централізована система освіти серед країн ОЕСР (Fretwell & Wheeler, 2001). У цій

---

<sup>246</sup> Gokmenoglu, с. 114

<sup>247</sup> Gokmenoglu, с. 114–115

системі Міністерство національної освіти Туреччини здійснює високоструктуровані освітні реформи зверху вниз, які стосуються молоді всієї країни. Після початкової підготовки вчителів підвищення кваліфікації вчителів, що визначається як підготовка, яку вчителі проводять з першого дня викладання до виходу на пенсію (Henderson, 1978), стає відповіддю на необхідність довгострокового професійного зростання педагогічного корпусу. Аналіз літератури з проблем професійного розвитку підтверджує, що ефективні програми підготовки повинні узгоджуватися із зусиллями щодо реформування, щоб ефективно здійснювати освітні реформи (Desimone, 2009; Desimone et al., 2002; Guskey, 2003; Vukelich & Wrenn, 1999).

Підвищення кваліфікації вчителів (Teachers' in-service training) було однією з стратегічних цілей, проголошених у звіті Світового банку щодо Туреччини (2005), у якому особливо підкреслена необхідність початкової підготовки, індукції (вступу до професії), підтримки та безперервного професійного розвитку. Турецькі національні статистичні дані останніх десятиліть ХХ ст. вказують на помітне збільшення людських ресурсів, коштів та часу, спрямованих на вдосконалення та розширення зусиль з покращення післядипломної педагогічної освіти<sup>248</sup>

Існує низка заходів і програм, організованих центральними та місцевими органами освіти для забезпечення якості та безперервного професійного розвитку вчителів (БПР) у Туреччині, які плануються та організовуються на центральному рівні переважно МНО та Провінційним управлінням національної освіти і Мевлани на місцевому рівні, рідше школами. Більша частина заходів з професійного розвитку вчителів здійснюється у формі навчальних семінарів, що охоплюють конкретні освітні предмети, курси, воркшопи та конференції. Однак, ці традиційні рутинні заходи не є ефективними з різних причин: ігнорування потреб і очікувань вчителів, проблеми з термінами та тривалістю, відсутність можливостей навчання на практиці, недостатні фізичні параметри та ресурси, неадекватні навчальні методи й матеріали, відсутність мотивації та застарілий зміст<sup>249</sup>

У цьому контексті у 2005 році МНОТ запровадило «Систему сходинок кар'єри вчителя» (The Teacher Career Ladder System, TCLS) для заохочення БПР вчителів. Професійна підготовка фахівців у рамках TCLS ділиться на три етапи кар'єри: 1) рівень вчителя, 2) рівень вчителя-майстра та 3) рівень вчителя-керівника. Кар'єра в цій системі визначається як просування до вчителя-майстра з рівня вчителя та просування до вчителя-керівника від рівня вчителя-майстра шляхом набуття необхідних компетентностей (MEB Mevzuat Bankası, 2006).

Просування вчителів у власній кар'єрі залежить від їх стажу, іспитів для "TCLS", які централізовано проводяться Міністерством національної освіти та їх участі в різних заходах ПР. Крім того, з цих іспитів звільняються вчителі, що навчаються за магістерськими та докторськими програмами. Таким чином, вчителі заохочуються до участі у кваліфікаційних програмах. У кар'єрній системі, особливо участь у програмах ПР, вважається важливою для підвищення професіоналізму та мотивації вчителів, покращення навчальних досягнень учнів та забезпечення розвитку шкіл. Для кожного із заходів ПР і, зокрема, традиційних, доступні такі

---

<sup>248</sup> Gokmenoglu, с. 115

<sup>249</sup> Soner, с. 252–253

форми: семінари, конференції, участь у кваліфікаційних програмах, написання статті в національних та міжнародних рецензованих журналах, написання книги, участь у симпозіумі / конгресі або участь у таких наукових заходах, як написання проектів та / або участь у проектах, організація концертів, конференцій, панельних дискусій, конкурсів усередині та за межами шкіл тощо<sup>250</sup>.

Отже, професійний розвиток вчителів є одним із важливих факторів як підвищення їх кваліфікації та навчальних закладів відповідно, так і підвищення рівня навчання учнів. Таким чином, результати цього дослідження можуть забезпечити необхідну інформацію органам, що приймають рішення щодо освіти та освітніх установ, і прояснюють, з яких предметів вчителі повинні вдосконалюватися і які можливості предметів для ПР повинні надаватися вчителям органами освіти та освітніми інституціями<sup>251</sup>

Серед основних політичних та стратегічних документів, таких як Стратегічний план Міносвіти та науки, Документ про стратегію розвитку професійної освіти та навчання та План дій, проект документу про Стратегію Вчителя вказуються конкретні цілі та пріоритети щодо ПР вчителів. У документі запропоновано підхід, який би балансував потреби вчителів із стратегічними пріоритетами Міносвіти і науки. Застосовувалася компетентнісно-орієнтована та інтегрована система для оцінювання, моніторингу, орієнтації, перевірки потреб на провінційному / субпровінційному рівнях, з подальшим просуванням моделі професійного розвитку з центром у школі. Також наголошується на компетентнісно-орієнтованій системі кар'єрного зростання та винагород<sup>252</sup>

**Участь у заходах з професійного розвитку турецьких вчителів згідно проекту TALIS.** 1) Близько 75% вчителів брали участь у професійному розвитку в період обстеження (18 місяців) (середній показник TALIS = 89%).

2) Середня кількість днів участі становила 11,2 дні, нижче середнього значення TALIS – 15,3 дні.

3) Майже 83% вчителів в Туреччині не сплачували ніяких коштів за отриманий розвиток (середній показник TALIS = 65%), тоді як відсоток запланованого розподілу часу для розвитку, був лише у середньому на рівні 61% (середній показник TALIS = 63%).

4) Незадоволений попит на подальший розвиток нижче середнього показника для Туреччини: близько 48 % вчителів хотіли більше професійного розвитку, ніж отримали (середній бал TALIS = 55 %).

5) Найбільша потреба у розвитку для вчителів Туреччини, як і практично в усіх інших країнах, полягала у навчанні учнів з особливими потребами (28 % вчителів повідомляють про це, середній показник TALIS = 31%). Іншими сферами з відносно високими потребами були: навички в галузі ІКТ (трохи більше 14 % вчителів повідомляють про це, що є нижче середнього показника TALIS 25 %), викладання у полікультурному середовищі (14,5 % вчителів, значення близьке до середнього

---

<sup>250</sup> Soner, с. 260–261

<sup>251</sup> Там само, с. 253

<sup>252</sup> *Continuing Professional Development for Vocational Teachers and Trainers in Turkey.* (2016), с. 13

показника TALIS = 14 %), проблеми з дисципліною та поведінкою учнів (13 % вчителів Туреччини в порівнянні з середнім показником TALIS = 21%) тощо.

У дослідженні TALIS було встановлено, що близько 25 % усіх вчителів та 19 % вчителів Туреччини брали участь у кваліфікаційних програмах (ОЕСР, 2009). Аналогічно, висновки Національної доповіді Туреччини TALIS (показали, що 18,5 % вчителів здійснили діяльність з ПР (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010). У порівнянні з висновками TALIS, дослідження професійного розвитку турецьких вчителів, здійснене С. Оздеміром (S. Ozdemir) засвідчило, що педагоги, які взяли участь у поточному дослідженні, брали менше участі у програмах кваліфікації. Відповіді вчителів на відкриті запитання показали, що вони не брали участі в програмах професійного розвитку через їх робоче навантаження в школі, сімейні обов'язки, брак часу, економічні проблеми та відсутність адміністративної підтримки. Результати дослідження ОЕСР TALIS показали, що 54,8 % вчителів відчували потребу в професійному розвитку (ОЕСР, 2009). У цьому ж дослідженні також зазначається, що 48 % турецьких вчителів потребували підвищення кваліфікації. У звітах TALIS сферами, в яких вчителі мали найбільшу потребу в професійному розвитку, були: «навчання учнів з особливими потребами (32 %)», «навички викладання ІКТ (25 %)», «проблеми дисципліни та поведінки учнів (21 %)». Крім того, Турецька національна доповідь TALIS вказує, що 45 % вчителів, сферами, в яких вчителі мали найбільшу потребу в професійному розвитку, були: «навчання учнів з особливими потребами», «навички викладання ІКТ» та «викладання в полікультурному середовищі» (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010)<sup>253</sup>.

Крім того, результати дослідження «Компетентності вчителів», отримані Турецькою освітньою асоціацією (Turkish Education Association, 2009), показали, що 16,4 % вчителів не читали жодної книги, пов'язаної з їхнім професійним розвитком. Результати дослідження ОЕСР – TALIS показали, що 54,8 % вчителів відчували потребу в професійному розвитку (ОЕСР, 2009). Те саме дослідження також показало, що 48 % вчителів потребували професійного розвитку. Сферами ПР, в яких вчителі мали найбільшу потребу, згідно звіту TALIS були: «Викладання учням з особливими потребами (32 %)», «Навички в галузі ІКТ (25 %)», «Проблеми дисципліни та поведінки студентів (21 %)». Крім того, Національна доповідь Туреччини TALIS також вказала на те, що 45 % вчителів потребували професійного розвитку, а сферами, що мають найвищу потребу у такому розвитку, були: «навчання учнів з особливими потребами», «навички у галузі ІКТ» та «викладання в полікультурному середовищі» (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010)<sup>254</sup>.

**Бюджет на професійний розвиток та фінансова підтримка заходів з професійного розвитку.** Згідно з опитуванням TALIS, Туреччина має найвищий відсоток вчителів (понад 80%), які не сплачували коштів за свій ПР<sup>255</sup>.

Незважаючи на те, що існує різноманітна діяльність у сфері підвищення кваліфікації в Турецькій національній системі освіти як на національному, так і на

<sup>253</sup> Soner, с. 260–261

<sup>254</sup> Overview of country results in TALIS, с. 260–261

<sup>255</sup> Teacher's professional development, с. 74

місцевому рівнях, ці заходи не повною мірою забезпечують ефективну систему професійного розвитку і не сприяють навчанню вчителів упродовж усього життя. Учителі та адміністратори взагалі не вмотивовані брати участь у заходах підвищення кваліфікації через неефективність цих заходів (Saban, 2000). Дані про заходи щодо підвищення кваліфікації та професійного розвитку турецьких учителів отримані шляхом напівструктурованих інтерв'ю. Проте, оскільки в Туреччині не існує професійного персоналу національних та місцевих департаментів підвищення кваліфікації, брали інтерв'ю адміністратори та посадові особи, які працювали у цих департаментах, а також деякі шкільні адміністратори та вчителі. Відвідування інститутів підвищення кваліфікації не було організовано, оскільки вони не беруть активної участі у плануванні та виробленні політики заходів щодо підвищення кваліфікації. Вони надають лише приміщення для цієї діяльності та не мають професійного персоналу<sup>256</sup>

Зокрема, в Туреччині фінансування БПР вчителів та інструкторів у системі професійної освіти та навчання здійснюється за рахунок численних джерел: від загального бюджету Міністерства фінансів до зовнішніх джерел, створених за проектами, протоколами або двосторонніми угодами на місцевому, національному та міжнародному рівнях. Учителі також до певної міри сприяють цьому. У минулому ЄС був основним джерелом підготовки вчителів у Туреччині, і планує підтримувати підготовку педагогів для вчителів та інструкторів з професійної освіти та навчання до 2020 року. За даними опитування, близько 21 % вчителів повідомили, що вони покрили частину або всю вартість заходів з БПР, який вони отримали протягом останніх 12 місяців. 79 % вчителів повідомили, що всі витрати покривалися їхніми школами або провайдерами підготовки. Згідно з оцінками Генерального директорату Міносвіти з питань підготовки та розвитку вчителя (MoNE Directorate General of *Teacher Training and Development*, DG TTD), середня вартість 5-денного 30-годинного підвищення кваліфікації становить приблизно 750-850 турецьких лір або приблизно 250 євро. У Плані підвищення кваліфікації Міністерства освіти (на 2015 рік повідомлялося, що приблизно 500 навчальних заходів (загалом 4-5 днів) із загальною кількістю 15 000 учасників було заплановано для централізованого забезпечення педагогів та директорів професійних і технічних навчальних закладів. Це інвестиція, яка становить понад 2 млн. євро на рік. З цього дослідження чітко випливає, що існує також істотне забезпечення БПР з центром у школі, а також фінансове забезпечення через проекти та протоколи, включаючи суттєве забезпечення у партнерстві з роботодавцями<sup>257</sup>.

**Законодавчо-нормативне забезпечення НПР.** «Заходи з підвищення кваліфікації плануються та виконуються Департаментом підвищення кваліфікації Міністерства національної освіти. Закон № 3797 щодо організації та функцій Міністерства, визначає обов'язки Департаменту підвищення кваліфікації як «здійснення всіх послуг з підвищення кваліфікації персоналу Міністерства шляхом підвищення кваліфікації та інших методів в країні і за кордоном»<sup>258</sup>

<sup>256</sup> Bayrakci, c. 12-13

<sup>257</sup> *Continuing Professional Development*

<sup>258</sup> Bayrakci, c. 17



Підвищення кваліфікації вчителів було однією з стратегічних цілей, проголошених звітом Світового банку щодо Туреччини у 2005 р., у якому особливо підкреслена необхідність початкової підготовки, індукції, підтримки та БПР. Протягом останнього десятиліття турецькі національні статистичні дані вказують на помітне збільшення людських ресурсів, коштів та часу, спрямованого на вдосконалення та розширення зусиль з післядипломної педагогічної освіти. Незважаючи на обнадійливе покращення щодо кількості та різноманітності заходів з ПР та коштів, призначених для ПР вчителів, ефективність цих програм обов'язкової підготовки у плані їх розробки, реалізації та подальшої підтримки були поставлені під сумнів педагогами та освітянами Туреччини<sup>259</sup>

З цією метою було зrealізовано низку заходів і програм, запланованих й організованих центральними (переважно Міністерством національної освіти) та місцевими органами освіти (Провінційним управлінням національної освіти й Мевлани, рідше школами) для забезпечення якості та БПР вчителів у Туреччині. Більша частина заходів з ПР вчителів здійснюється у формі навчальних семінарів, що охоплюють конкретні предмети освіти, курси, воркшопи та конференції. Однак, ці традиційні рутинні заходи не є ефективними з різних причин: ігнорування потреб і очікувань вчителів, проблеми з термінами та тривалістю, відсутність можливостей навчання на практиці, недостатні фізичні параметри та ресурси, неадекватні навчальні методи та матеріали, відсутність мотивації та застарілий зміст<sup>260</sup>.

У дослідженні TALIS було встановлено, що близько 25 % усіх вчителів та 19% вчителів Туреччини брали участь у кваліфікаційних програмах (ОЕСР, 2009). Аналогічно, висновки Національного звіту Туреччини TALIS (Turkey National Report of TALIS) показали, що 18,5 % вчителів здійснили цю діяльність з ПР (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010). У порівнянні з висновками TALIS, дослідження ПР турецьких вчителів, здійснене С. М. Оздеміром (S. M. Ozdemir) засвідчило, що педагоги, які взяли участь у поточному дослідженні, брали менше участі у програмах кваліфікації. Відповіді вчителів на відкриті запитання показали, що вони не брали участі в програмах професійного розвитку через їх робоче навантаження в школі, сімейні обов'язки, брак часу, економічні проблеми та відсутність адміністративної підтримки. Крім того, результати дослідження «Компетенції вчителів», отримані Турецькою освітньою асоціацією (Turkish Education Association, TED, 2009), показали, що 16,4% вчителів не читали жодної книги, пов'язаної з їхнім ПР. Результати дослідження ОЕСР – TALIS показали, що 54,8 % вчителів відчували потребу в ПР (ОЕСР, 2009). Те саме дослідження також показало, що 48 % вчителів потребували ПР. Сферами ПР, в яких вчителі мали найбільшу потребу в звіті TALIS були: «викладання студентам з особливими потребами (32 %)», «Навички в галузі ІКТ (25 %)», «Проблеми дисципліни та поведінки студентів (21 %)». Національна доповідь Туреччини TALIS (Turkey National Report of TALIS) також вказала на те, що 45 % вчителів потребували професійного розвитку у наступних сферах:

---

<sup>259</sup> Gokmenoglu, с. 113–125

<sup>260</sup> Soner, с. 252–253

«навчання учнів з особливими потребами», «навички у галузі ІКТ» та «викладання в полікультурному середовищі» (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010)<sup>261</sup>

Заходи з підвищення кваліфікації проводилися виключно на національному рівні до 1993 року. Але ці курси були дуже неадекватними з точки зору якості та кількості. Тому Міністерство вирішило поділитися своїми повноваженнями з місцевими освітніми управліннями з метою покращення програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителів. Вирішуючи проблеми, пов'язані із заходами підвищення кваліфікації вчителів, що проводяться централізовано, Департамент підвищення кваліфікації надав місцевим Директоратам національної освіти повноваження щодо управління та відповідальність за планування та проведення підвищення кваліфікації відповідно до власних потреб<sup>262; 263</sup>

Починаючи з 1994 року, Директорати національної освіти у всіх провінціях Туреччини підготували власні щорічні плани підвищення кваліфікації. Після того, як плани були схвалені губернаторами провінцій, вони отримали можливість здійснювати діяльність з використанням власних ресурсів. На сучасному етапі у Туреччині *функцію центрів професійного розвитку вчителів* виконують сім навчальних закладів підвищення кваліфікації по всій країні, які офіційно пов'язані з Департаментом підвищення кваліфікації. Ці інститути знаходяться в різних містах та регіонах (Ялова, Мерсін, Анкара, Аксарай, Ерзурум, Різе та Ван) і вони мають відповідні можливості для проживання та навчання. Діяльність та курси, які проводяться централізовано національним Департаментом підвищення кваліфікації, зазвичай здійснюються в цих інститутах, які забезпечують проживання для учасників<sup>264</sup>

З моменту зміни відбулося значне збільшення кількості учасників курсів підвищення кваліфікації. З іншого боку, поліпшення якості діяльності та загального професійного розвитку вчителів не відбулося. Чинники місцевого освітнього директорату підсумували причини: «Департаменти підвищення кваліфікації на національному та місцевому рівнях не мають професійного персоналу для планування або надання підвищення кваліфікації. Плани заходів проводяться посадовими особами, які не є випускниками університетів або вчителями. Отже, у плануванні діяльності не можна враховувати думки та ідеї викладачів про власний професійний розвиток. Оскільки у нас немає професійного персоналу для підвищення кваліфікації, Національні директорати з питань освіти не пропонують різноманітних навчальних курсів для вчителів. Вони можуть запропонувати тільки базові курси, такі як курси використання комп'ютера, курси іноземної мови тощо. Крім того, не у всіх провінціях Туреччини є університет. Тому співпраця з факультетами освіти університетів не забезпечується належним чином у всіх провінціях»<sup>265</sup>

---

<sup>261</sup> Overview of country results in TALIS, с. 260–261

<sup>262</sup> МЕВ [Milli Eğitim Bakanlığı], 1993, с. 46

<sup>263</sup> МЕВ [Milli Eğitim Bakanlığı], 1994, с. 49–62

<sup>264</sup> Bayraktar, с. 17–18

<sup>265</sup> Там само, с. 17–18

Відповідно до Закону про державних службовців та Національного закону про освіту, турецькі вчителі повинні відвідувати програми підвищення кваліфікації для продовження їх професійного розвитку (Devlet Memurları Kanunu, 1965; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Заходи з підвищення кваліфікації плануються та реалізуються Департаментом підвищення кваліфікації при МНО. Закон №3797, який стосується організації та функцій Міністерства, визначає обов'язки Департаменту підвищення кваліфікації як "реалізація всіх послуг щодо професійного розвитку персоналу Міністерства шляхом підвищення кваліфікації та інших методів в країні та за кордоном». Заходи з підвищення кваліфікації проводилися виключно на національному рівні до 1993 року. Але ці курси були дуже неадекватними з точки зору якості та кількості. Міністерство вирішило поділитися своїми повноваженнями з місцевими освітніми управліннями з метою покращення програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителів. Фахівець Департаменту підвищення кваліфікації зазначає, що «до 1993 року заходи з підвищення кваліфікації діяли лише на національному рівні. Департамент підвищення кваліфікації займався плануванням та організацією діяльності. Навіть за допомогою університетів кількість курсів та учасників були надзвичайно обмеженими порівняно з загальною кількістю співробітників Міністерства. Більше того, фінансування вчителів для приїзду та перебування в центральних місцях для отримання підвищення кваліфікації було дуже коштовним». Вирішуючи проблеми централізованої діяльності з підвищення кваліфікації, Департамент підвищення кваліфікації надав місцевим Директоратам Національної освіти повноваження та відповідальність щодо планування та проведення підвищення кваліфікації відповідно до власних потреб<sup>266, 267</sup>.

З моменту зміни відбулося значне збільшення кількості учасників курсів підвищення кваліфікації. З іншого боку, поліпшення якості діяльності та покращення загального професійного розвитку вчителів не відбулося. Чинovníки місцевого освітнього директорату підсумували причини: «Департаменти підвищення кваліфікації на національному та місцевому рівнях не мають професійного персоналу для планування або надання підвищення кваліфікації. Плани заходів проводяться посадовими особами, які не є випускниками університетів або вчителями. Отже, у плануванні діяльності не можна враховувати думки та ідеї викладачів про власний професійний розвиток. Оскільки у нас немає професійного персоналу для підвищення кваліфікації, Національні директорати з питань освіти не пропонують різноманітних навчальних курсів для вчителів. Вони можуть запропонувати тільки такі базові курси як курси використання комп'ютера, курси іноземної мови тощо. Крім того, не у всіх провінціях Туреччини є університет. Тому співпраця з факультетами освіти університетів не забезпечується добре у всіх провінціях»<sup>268</sup>

«Практично не існує систематичної програми підвищення кваліфікації вчителів відповідно до їх досвіду викладання. Єдиною такою програмою є

---

<sup>266</sup> МЕВ [Milli Eğitim Bakanlığı]. (1993)

<sup>267</sup> МЕВ [Milli Eğitim Bakanlığı]. (1994)

<sup>268</sup> Bayrakci, c. 17–18

підготовка-стажування (internship training). На першому році професії всі вчителі вважаються вчителями-інтернами, і вони приймають три різних програми підготовки: базова підготовка, підготовче навчання та практична підготовка. Ці тренінгові програми проводяться місцевими Національними управліннями освіти. Після цих програм відсутні систематичні тренінгові заходи, в яких вчителі повинні брати участь. Отже, наразі курси підвищення кваліфікації пропонуються як національними, так і місцевими органами влади. Департамент підвищення кваліфікації (The Department of In-service Training) на національному рівні робить річні плани щодо загальних питань освіти для всієї країни для затвердження Міністром. У країні існує сім інститутів підвищення кваліфікації, офіційно пов'язаних з Департаментом підвищення кваліфікації. Ці інститути знаходяться в різних містах та регіонах (Ялова, Мерсін, Анкара, Аксарай, Ерзурум, Різе та Ван), і вони мають корисні можливості для проживання та навчання.

Діяльність та курси, які проводяться централізовано національним Департаментом підвищення кваліфікації, зазвичай реалізуються в цих інститутах, які забезпечують проживання для учасників. Інтерв'ю з національними та місцевими органами влади чітко зазначили, що головною проблемою для підвищення кваліфікації в Туреччині є відсутність професійних кадрів для планування та проведення заходів щодо професійного розвитку вчителів. Незважаючи на те, що інститути підвищення кваліфікації мають належні умови для проживання та навчання, жоден із цих інститутів, а також національний та місцевий департаменти підвищення кваліфікації не мають професійного персоналу. Відповідно, дослідження не проводяться для визначення реальних потреб у навчанні вчителів з точки зору їх професійного розвитку.

Навчальні проекти, як б склалися з усього персоналу школи чи іншої освітньої установи, не охоплені системою. Вчителі чи інший персонал Міністерства освіти повинні брати участь у навчальній діяльності індивідуально. Якщо школа або група педагогів хочуть пройти підготовку щодо певного предмета, вона не отримує ніякої допомоги і заохочується її виконувати самостійно. Через центральну структуру системи підвищення кваліфікації, практичні й функціональні курси та семінари не можуть бути організовані. Окрім підготовки до стажування (internship training), існують різні навчальні курси для адміністраторів освітніх закладів та інших працівників. Але вони проводяться спеціально, не систематично. Відсутність професійного персоналу для планування та проведення заходів з підвищення кваліфікації у турецькій національній системі освіти видається основною проблемою для професійного розвитку вчителів. Оскільки у департаментах підвищення кваліфікації на національному та місцевому рівнях немає професійного персоналу, різні проблеми виникають на усіх етапах, починаючи з фази планування. Дослідження турецьких учених (Sahin, 1996; Beduk, 1997; Taumaz et al, 1997; cited in Ozer, 2004, с. 97) також вказують на те, що інструменти та методи наукових досліджень не використовуються для визначення потреб вчителів щодо підвищення кваліфікації у Туреччині<sup>269</sup>

---

<sup>269</sup> Bayraktar, 2009

Загальна концепція підвищення кваліфікації як на національному, так і на місцевому рівні передбачає визначення експерта або експертів для діяльності та змушення їх проводити навчання. Незалежно від того, що є предметом курсу, орган, що організовує, зазвичай запрошує академіка з університету чи досвідченого вчителя і просить їх поговорити про навчальну діяльність. Спільна та комунікативна діяльність, в якій вчителі діляться своїми знаннями та досвідом, зазвичай не використовуються. Експерти, академіки та тренери, які беруть участь у підготовці, зазвичай не можуть використовувати інформаційно-комунікаційні технології та інтерактивні мультимедійні інструменти у навчальних заходах через відсутність можливостей. Вони використовують лише комп'ютер та проекційну машину для їх презентації. Навчальні заходи залежать від слухання, а не від виконання. Після проведення заходів немає відгуків щодо оцінки та вимірювання позитивних чи негативних результатів. Слухачі та тренери не збираються знову в будь-який час після закінчення курсу. Нічого в оцінці та результатах діяльності не робиться<sup>270</sup>

*Висновки.* Здійснений контент-аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми наукового пошуку засвідчив, що основною проблемою для професійного розвитку вчителів в Турецькій національній системі освіти є брак професійного персоналу для планування та проведення заходів з підвищення кваліфікації. Оскільки в департаментах підвищення кваліфікації не існує професійного персоналу на національному та місцевому рівнях, різні проблеми виникають на всіх етапах, починаючи з етапу планування. Дослідження також вказує на те, що інструменти та методи науково-дослідницького характеру не використовуються для визначення потреби у підвищенні кваліфікації вчителів у Туреччині.

Професійний персонал, який має досвід у викладанні та загальних освітніх питаннях, повинен бути залучений до департаментів підвищення кваліфікації на національному та місцевому рівнях для кращого планування та організації діяльності. Працевлаштування професійних кадрів також буде корисним у визначенні реальних потреб вчителів. Інструменти наукового дослідження повинні використовуватися для оцінки потреб вчителів. Співпраця з університетами допоможе визначити потреби в навчанні для вчителів. Тим часом, дуже важливо враховувати думку вчителів щодо власного професійного розвитку. Дослідження Каракая (Karakaya, 2004) показало, що турецькі вчителі, як правило, ідентифікують себе як бюрократи та концентруються на дотриманні правил і положень, передбачених центральними урядами, а не бачать себе автономними професіоналами та зосереджуватися на професійному розвитку (Saito et al. 2008). Забезпечення вчителів можливостями керувати власним професійним розвитком за допомогою гнучкої системи підвищить їхній професійний підхід та готовність брати участь у тренінгах з підвищення кваліфікації. Більшість політиків вважають, що педагогічна підготовка суттєво впливає на ефективність вчителя, але часто їм бракує систематичного професійного розвитку (Darling-Hammond & Ball, 1999). Запланована програма підвищення кваліфікації забезпечує систему постійного

---

<sup>270</sup> Байракці, с. 19

вдосконалення академічних знань та професійних результатів вчителів, що дозволяє їм оновлювати сучасні освітні розробки та практику (Joyce & Showers, 1988)<sup>271</sup>.

Результати показали, що заходи підвищення кваліфікації в Туреччині взагалі не передбачають зворотного зв'язку, а після підготовки зворотній зв'язок також знехтуваний. У зв'язку з цим Duke (1986) наголошує на тому, що коли навчальна діяльність або презентація йдуть нога в ногу із можливостями для практики та зворотного зв'язку, це призведе до найкращої участі вчителя. Технології забезпечують корисні можливості, такі як швидке надання зворотного зв'язку, участь в онлайн-дискусіях та підтримку наставництва. Тому МНО Туреччини та місцеві освітні органи повинні планувати та забезпечити більш ефективну технологічну інфраструктуру, яка буде використовуватися для тренінгів, пов'язаних із підвищенням кваліфікації та зворотним зв'язком після цих заходів.

Основними моментами щодо підвищення кваліфікації вчителів, які потребують покращення та врахування, є забезпечення професійними кадрами, спільне партнерство між вчителями, забезпечення зворотного зв'язку та систематична модель підвищення кваліфікації турецьких вчителів, яку М. Байракджи (M. Bayraktı) пропонує вирішувати постачальникам підвищення кваліфікації на міжнародному рівні. Дослідження різних аспектів використання веб-орієнтованих ІКТ для отримання зворотного зв'язку у заходах з підвищення кваліфікації та використання професійних кадрів для планування діяльності щодо підвищення кваліфікації також буде корисним для постачальників послуг з підвищення кваліфікації у різних країнах. Таким чином, найпопулярнішими темами з підвищення кваліфікації вчителів є комп'ютерні та Інтернет-програми, загальний менеджмент якості, комунікація та покращення якості, розвиток та оцінка навчальної програми, методи викладання іноземних мов, організація лабораторії та семінарів<sup>272</sup>

Отже, здійснений контент-аналіз джерельної бази з питань підвищення кваліфікації вчителів Туреччині засвідчив про значні досягнення у сфері реформування післядипломної педагогічної освіти. У сучасних умовах реформування Нової української школи педагоги і практики стикаються з низкою труднощів, що знаходяться у політичній площині вирішення проблем. Однак, новітні теоретичні розробки необхідно втілювати у педагогічну практику, що на наше переконання, стане важливим поштовхом для наукових пошуків компаративістів у їхніх подальших дослідженнях, що є винятково актуальним у контексті поглиблення інтеграції України в загальноєвропейський та світовий освітній простори, а також реалізації концептуальних положень Нової української школи.

---

<sup>271</sup> Bayraktı, с. 19

<sup>272</sup> Bayraktı, с. 20

## 2.2. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЗАСОБАМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВИЧОК

Віталія Примакова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8914-6748>

Українська освіта, яку нині без перебільшення можна назвати екстремальною (перманентне реформування галузі, потім – пандемія, воєнний стан у країні), має відповідати викликам сьогодення та виконувати своє основне призначення – забезпечувати якісну освіту молодого покоління. Спрямовуючи зусилля освітян і громадськості на реалізацію нововведень у шкільну практику, ініціатори і розробники Концепції Нової української школи, її прихильники в Україні, розраховують створити нову генерацію активних, самодостатніх, успішних людей для скульптування вільного, реально демократичного, сталого громадянського суспільства. Для досягнення цієї мети однією з пріоритетних цілей оновленої освіти було визнано формування життєвої компетентності особистості, що дає змогу ефективніше вирішувати, пов'язані з цим, численні освітні завдання. Такі завдання покликаний розв'язувати сучасний освітянин, вимоги до рівня професійного розвитку і педагогічної майстерності якого постійно зростають.

Проблеми розвитку професійної майстерності вчителя завжди були в центрі уваги педагогічної думки. Теоретики приділяли велику увагу вивченню й обґрунтуванню термінологічного апарату проблеми. Студіювання науково-педагогічної літератури дало підстави засвідчити, що переважна більшість сучасних учених пропонували суголосні тлумачення, суттєво розширюючи й уточнюючи в своїх дослідженнях контент поняття «педагогічна майстерність». Частіше його сутність ототожнювалася з високим рівнем професіоналізму фахівців, сформованості в них педагогічної культури та володіння методиками викладання різних дисциплін, освітніми технологіями, педагогічними техніками.

Дослідники, визнаючи «педагогічну майстерність» найвищим рівнем педагогічної діяльності, завжди вбачали в ній феномен, пов'язаний з досягненням фахівцем оптимальних результатів роботи<sup>273</sup>. Вони трактують його як високе мистецтво виховання і навчання<sup>274</sup>; вбачають в ньому контамінацію методичного мистецтва і особистих якостей учителя<sup>275</sup>.

Теоретико-методологічні засади проблем розвитку педагогічної майстерності фахівця було обґрунтовано й висвітлено в працях І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Олійника, А. Ткаченка та ін. Умови підвищення рівня професійної майстерності вчителів на сучасному етапі визначали й охарактеризували М. Гриньова, Н. Протасова, В. Химинець та ін. Зокрема вони наголошували, що здатність

<sup>273</sup> Кузьміна Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. Гомель : Изд-во Гомельского. гос. ун-та, 1976. 57 с.

<sup>274</sup> Педагогическая энциклопедия. Т. 2 : Ж–М / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. М. : Сов. энциклопедия, 1965. 911 с.

<sup>275</sup> Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. Наук. Л., 1968. 30 с.

працівника успішно розв'язувати педагогічні завдання та ефективно організовувати освітній процес, удосконалюється впродовж усієї педагогічної кар'єри освітянина<sup>276</sup>.

Проблемне поле питань, що торкалося досліджень про педагогічну майстерність, як було зазначено вище, ретельно розглядав корифей української педагогічної науки І. Зязюн. Зокрема він тлумачив цю категорію як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, до яких відносив гуманістичне спрямування діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку<sup>277</sup>. Науковець розглядав цей феномен як самовияв педагога у професії та його самореалізацію, що максимально забезпечувала б соціалізацію здобувача освіти.

Гуманістичне спрямування, за А. Зязюном, є обов'язковим системоутворювальним чинником, підсистемою у структурі педагогічної майстерності вчителя, здатного до самоорганізації. Професійна компетентність розуміється ним як підсистема, спрямована на професійні знання, компетенції, володіння якими забезпечують високий рівень професіоналізму та цілісність системи, що також здатна до самоорганізації. Педагогічні здібності впливають на якість та інтенсивність самовдосконалення педагога, а педагогічна техніка, володіння якою спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізує структуру і механізми педагогічної діяльності<sup>278</sup>. Отже, усі складники педагогічної майстерності є взаємопов'язаними, мають ознаки саморозвитку, їм властиве зростання під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Крім того, зазначену категорію вчений розглядав з точки зору професійності педагога, що є віддзеркаленням особистості вчителя, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на засадах реалізації власної системи цінностей<sup>279</sup>. Педагогічна майстерність формується і розвивається в особистості тривалий час та, як відкрита система, потребує постійного оновлення, рефлексії, удосконалення.

Учений наголошував, що, хоча педагогічна майстерність проявляється в діяльності, однак до неї вона не зводиться, а тому не радив обмежувати її суто розвитком спеціально узагальнених умінь<sup>280</sup>. Дійсно, виконувати свою роботу високопрофесійно, особливо в нинішніх непростих умовах, допомагають здатність людини адаптуватися до змін у динамічному світі, що є ознакою достатньо сформованої життєвої компетентності. Відтак набуває актуальності увага до розвитку універсальних навичок у освітян, що є показником такої сформованості. Оскільки ж центральною умовою професійно-особистісного розвитку педагога залишається ефективна організація його неперервної освіти, то саме заклади вищої,

<sup>276</sup> Химинець В. В. Науково-методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформаційних та інтеграційних процесів. Зб. наук. пр. НДІУ. Київ, 2007. Т. 13. С. 483–493.

<sup>277</sup> Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна.. Київ. Вища шк., 1997. 349 с., с. 30.

<sup>278</sup> Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.

<sup>279</sup> Там само.

<sup>280</sup> Примакова В.В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні : генеза та перспективи: монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 318 с.



зокрема післядипломної освіти педагогічних працівників мають потужний потенціал для вирішення цих проблем.

Як інституція, покликана вирішувати питання приведення професійного рівня кваліфікації педагогічних працівників у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб<sup>281282</sup>, система післядипломної освіти педагогічних кадрів спрямована на побудову і реалізацію програми професійного вдосконалення<sup>283</sup>.

Називаючи постдипломну освіту другою фазою неперервної, наступної після підготовки майбутніх фахівців, науковці зазначають, що саме впродовж неї завершується становлення та триває збагачення професійної та загальної культури вчителя. Нині вітчизняні вчені наголошують на андрагогічній та акмеологічній інтенціальності її функціонування та необхідності створення безпечного особистісно-орієнтованого середовища задля ефективної самоорганізації, самонавчання і самовдосконалення дипломованих педагогів<sup>284285286</sup>. Тож обов'язковою умовою та дієвим засобом удосконалення педагогічної майстерності фахівців справедливо вважають формування і розвиток універсальних навичок.

У нинішніх умовах мета, освітні цілі і завдання суттєво не змінюються, проте в цей турбулентний час ускладнюється їх реалізація. Тому проблеми вдосконалення міжпрофесійних (універсальних) навичок у працівників освіти стають дедалі важливішими. Адже під універсальними розуміють не просто навички, котрі не пов'язані з конкретною сферою діяльності, хоча також сприяють продуктивному її виконанню. Сьогодні володіння універсальними навичками визнають ще й індикатором рівня функціональної грамотності сучасного фахівця. Про це та інше в окресленому проблемному полі пишуть дослідники О. Брусняк, О. Лучанінова<sup>287</sup>.

---

<sup>281</sup> Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник. 3-є вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с. (Альма-матер), с. 32.

<sup>282</sup> Пуцов В. І. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти. Післядипломна освіта в Україні. 2007. № 2 (11). С. 7–11, с. 8.

<sup>283</sup> Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Державна академія керівних кадрів освіти. Київ : [б. в.], 1998. 171 с, с. 23.

<sup>284</sup> Косигіна О. В. Педагогічна взаємодія суб'єктів системи після дипломної освіти: зміст і специфіка. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол.: Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Луганськ, 2013. Вип. 7. С. 215–224, с. 216.

<sup>285</sup> Протасова Н. Г. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми. Шлях освіти. 2000. № 7. С. 13–15, с. 14.

<sup>286</sup> Химинець В. В. Науково-методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформаційних та інтеграційних процесів. Зб. наук. пр. НДІУ. Київ, 2007. Т. 13. С. 483–493, с. 485.

<sup>287</sup> Брусняк О., Лучанінова О. Soft skills: ефективне доповнення hard skills чи універсальна можливість для працевлаштування майбутніх фахівців // «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії». С.91-94.

Теоретичне обґрунтування сутності феномену і методологічного аспекту проблеми розглядали сучасні вітчизняні та іноземні науковці, а саме: Н. Длугунович<sup>288</sup>, К. Коваль<sup>289</sup>, Є. Морі<sup>290</sup>, Т. Смагіна<sup>291</sup> та ін.

Сучасні науковці прогнозують, що вже сьогодні світоустрій набуває таких форм і якостей, властивостей і характеристик, за яких майже кожна особа змушена буде змінити сферу діяльності 5-7 разів упродовж життя. Ефективно діяти за таких умов може особистість з добре розвиненими універсальними навичками. Водночас, функціонування людини в одному й тому ж професійному полі, як наприклад, в учительській професії, котра потребує активного фахового й особистісного зростання, також потребує наявності у педагога таких навичок та вміння формувати їх у своїх вихованців.

Питання підготовки педагогів до формування у майбутніх та дипломованих учителів універсальних компетенцій глибоко розкривали вітчизняні науковці Л. Лук'янова<sup>292</sup>, С. Моїсеєв<sup>293</sup>, О. Шуневич<sup>294</sup> та багато інших. Підкреслюючи вагомий внесок учених у дослідження цієї актуальної проблеми, маємо наголосити на важливості подальших досліджень у напрямі розвитку універсальних навичок педагогічних працівників упродовж професійного життя.

Більшість дослідників ототожнюють універсальні навички з м'якими (soft skills – від англ. «гнучкі / м'які» навички). Їх потрактовують як контамінацію неспеціалізованих, універсальних навичок, володіння якими сприяє успішній, активній участі фахівця в професійній діяльності<sup>295</sup>. Стверджують, що від рівня їх сформованості залежить оптимальність, зокрема продуктивність і результативність будь-якої діяльності взагалі.

Тож, уточнимо, що м'які навички, як і універсальні, пов'язують передусім з вміннями вирішувати складні питання, проблемні ситуації, формувати в особи контекстне мислення, навички прогнозування, управління процесами, ефективної комунікації, позитивно впливати на розвиток її емоційного інтелекту. Оскільки ж потужний потенціал розвитку таких навичок особистості вбачається у її швидкій

---

<sup>288</sup> Длугунович Н.А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. Вісник Хмельницького національного університету. 2014. №6 (219). С. 239-242.

<sup>289</sup> К. О. Коваль, «Розвиток 'soft skills' у студентів – один з важливих чинників працевлаштування», *Вісник ВПІ*, вип. 2, Берез. 2015. С. 162-167.

<sup>290</sup> Морі Євген Soft skills та критичне мислення: які навички знадобляться дітям у XXI столітті Електронний ресурс. Режим доступу: <https://suspilne.media/62334-soft-skills-ta-kriticne-mislenna-aki-navicki-znadoblatsaditam-u-xxi-stolitti>

<sup>291</sup> Смагіна Т. М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону: збірник матеріалів конференції / За ред. О. В. Пастовенського. Житомир, 2017. С. 21.

<sup>292</sup> Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.С., Аніщенко О.В., Зінченко С.В., Баніт О. В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. К.: Педагогічна думка, 2012. 272 с.

<sup>293</sup> Моїсеєв С.О. Розвиток педагогічної майстерності вчителя фізичної культури у вимірах фахових конкурсів : навчально-методичний посібник. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. 193 с.

<sup>294</sup> Шуневич О.М. Фасилітативний підхід як умова трансформаційного навчання вчителів у післядипломній освіті. Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти: Матеріали І Всеукраїнської заочної науковопрактичної конференції / Навчально-науковий інститут права НУВГП. Рівне, 2018. С. 219-224.

<sup>295</sup> Брусняк О., Лучанінова О. Soft skills: ефективне доповнення hard skills чи універсальна можливість для працевлаштування майбутніх фахівців // «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії». С.91-94.

адаптації до змін у динамічному світі, то відповідно їх можна вважати і синонімічними до контенту понять гнучких або адаптувальних навичок.

Зі змінами переліку ключових компетентностей, котрі висувуються до здобувачів освіти та до професіограми вчителя, актуальності набувають проблеми розвитку в педагогічних працівників універсальних якостей і компетенцій, які б суттєво впливали на реалізацію одного із центральних принципів упровадження освітньої реформи – принципу інтеграції. Забезпечення його впровадження на всіх рівнях і в різних площинах освітніх змін актуалізує увагу до формування надпрофесійних, наскрізних або міжпрофесійних навичок, аналіз класифікацій яких дає підстави вважати їх принаймні суміжними з мета-навичками, що також є близькими до універсальних.

Визначаючи ці групи навичок універсальними, основною їх відмінністю від спеціалізованих, називаємо відсутність зв'язку із конкретною сферою вживання або застосування, оскільки їх сформованість сприяє адаптованості, особистісному зростанню та просуванню людини в будь-якій діяльності. Вказане підкреслює цінність сформованості відповідних навичок та мотивує їх розвиток у здобувачів освіти будь-якого віку, зокрема учнів Нової української школи.

Такі навички Емма Че (Emma Ch.) вважає навичками адаптування, тож їх формування в особистості безсумнівно впливає на розвиток життєвої компетентності людини<sup>296</sup>. Характер і динаміка розвитку цього феномену залежить від багатьох чинників.

Досліджуючи проблеми адаптивності, грузинський психолог Д. Надірашвілі звертає особливу увагу на здатність організму людини пристосовуватись до нових умов з різною інтенсивністю. За умов, обставин, коли зміни відбуваються в звичайному темпі, тобто досить повільно, організм зазвичай здатен миттєво реагувати на подразник. Набагато важче адаптуватися організму, коли відбуваються зміни високої інтенсивності.

Теза про те, що людина як унікальна особистість творчо пристосовується до змін в екстремальних умовах ефективніше, коли вона розуміє механізми процесів, що відбуваються, стало підґрунтям для досліджень науковця<sup>297</sup>. Грунтуючись на засадах глибоких психологічних досліджень Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, акцентуючи на екстримальності сучасних детермінант, він вважає доцільним вивчення такого феномену як синдром Гулівера.

Його сутність вчений пояснює, обґрунтовуючи Теорію установки, у якій розглядає механізми дії установок в нових для організму умовах. Вчений виокремлює асимілятивні та контрастні установки та характеризує їх. Зокрема асимілятивні тлумачить, як такі, що формуються і діють, коли зміни відбуваються повільно, несуттєво, їх зазвичай нівелюють, мінімізують. Вони є відносно фіксованими, не спричиняють істотних трансформацій у сприйманні, поведінці людини.

---

<sup>296</sup> Emma Ch. These are the 100 most in-demand skills of 2019? According to LinkedIn / World Economic Forum. URL: <https://www.cnbc.com/2019/01/08/the-25-most-in-demand-technical-skills-of-2019-according-to-linkedin.html>

<sup>297</sup> Надирашвили Д.Ш. Социально-педагогическое влияние. Тб. 2005. (на груз. языке).

В екстремальних умовах частіше формується контрастна установка, яку потрактовують як потужну зміну реальності, що викликає гіпер реакцію на неї<sup>298</sup>. Дослідник вважає, якщо її не ігнорувати, то у сприятливих умовах формується нова установка або модель поведінки, новий спосіб реагування. Це і становить синдром Гулівера, що дає підстави істотно переоцінити, змінити ставлення і дозволить ефективно діяти у складній ситуації.

Формування у людини контрастних установок можуть спричинити ситуації, коли життя змінюється радикально, вона гостро відчуває вихід із комфортної зони, на що її реакції можуть бути атиповими, доволі різноманітними, неоднозначними. До таких ситуацій можна віднести: зміну місця навчання, роботи, проживання, перехід дитини від домашньої реальності в умови закладу дошкільної або шкільної освіти, призив до армії, вихід на пенсію, еміграцію, ув'язнення, війну, втрату людини, подорож у незнайомому середовищі (джунглі, пустеля), присутність у місцях іншої культури тощо<sup>299</sup>. Добре сформовані групи гнучких навичок можуть мати вирішальне значення в подоланні труднощів, особливо адаптаційного періоду.

Зазначене підтверджують результати міжнародних наукових досліджень останніх років. Згідно з ними, вплив на успішність у професії hard skills або «твердих навичок» працівника становить 15% від загальних її показників, тоді як «м'яких» складає 85%. Результатами ще одного науково-практичного пошуку, що стосувалися менеджерів різних рівнів, є констатація того, що тривалий і стабільний успіх у роботі на 75% детермінується сформованістю у них м'яких (soft skills) та на 25% – твердих навичок (hard skills)<sup>300</sup>. Вказане є черговим підтвердженням значущості й актуальності проблеми формування і розвитку універсальних навичок особистості протягом життя, а відтак, стосується як дітей, так і дорослих.

На початку 20-х років ХХІ століття світовою спільнотою було прогнозовано перелік навичок, що будуть актуальними після 2025 року. Зокрема до них віднесено здатність до аналітичного мислення та інноваційність; здатність до активного навчання й уміння будувати стратегії навчання; до комплексного розв'язання проблем та критичного мислення. Крім того, відповідно до переліку, у людини мають бути сформовані креативність, оригінальність, ініціативність; лідерство, соціальна активність; життєздатність, витривалість, стресостійкість, гнучкість мислення. Бажаними якостями будуть також обізнаність про основи технологій, уміння їх розробки і програмування, використання, моніторингу і контролю; здатність до обґрунтування, вирішення проблем, генерації, формулювання та реалізації ідей<sup>301</sup>. Загалом студіювання проблеми дозволило констатувати наявність у сучасному дослідницькому полі кількох класифікацій універсальних навичок, які коротко схарактеризуємо.

Емма Че (Emma Ch.) класифікує м'які навички, об'єднуючи в такі групи: навчальні (адаптують до професійного середовища, поширюючи знання і

<sup>298</sup> Там само

<sup>299</sup> Надирашвили Д.Ш. Социально-педагогическое влияние. Тб. 2005. (на груз. языке).

<sup>300</sup> Тілікіна Л.В. Навички ХХІ століття та умови їх формування і розвитку для молоді Електронний ресурс. Режим доступу: <https://dismp.gov.ua/navychky-khkh-stolittia-ta-umovy-ikh-formuvannia-i-rozvytku-dlia-molodi>

<sup>301</sup> Тілікіна Л.В. Навички ХХІ століття та умови їх формування і розвитку для молоді Електронний ресурс. Режим доступу: <https://dismp.gov.ua/navychky-khkh-stolittia-ta-umovy-ikh-formuvannia-i-rozvytku-dlia-molodi>

вдосконалюючи компетенції), навички грамотності (сприяють розширенню інформаційної культури і культури мислення фахівця), соціальні (фактично забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, розвиваючи комунікативну культуру), особистісні навички (характеризують конкретну людину, визначають її неповторність, унікальність)<sup>302</sup>. Окреслені групи навичок потрібні для адаптації особистості в різних умовах, а відтак мають бути сформовані у педагогічних працівників, оскільки є необхідними для формування їх у здобувачів освіти (молодого покоління – дітей і учнівської молоді).

О. Брусняк і О. Лучінінова тлумачать поняття «м'які навички» як синтез продуктивних рис особистості, якими визначається характер їх взаємовідносин у соціумі. До таких навичок вони відносять соціальні, когнітивні, комунікативні, особисті звички, навички управління часом, колективної роботи, лідерства, емоційної саморегуляції. Науковці наголошують, що цей перелік заснований на аналізі наукової літератури, і структурують їх за трьома ключовими функціональними напрямками: особистісні навички людей, соціальні навички та особисті кар'єрні ознаки<sup>303</sup>. Вчені вважають потрібним, навіть «критичним», розвиток м'яких навичок для продуктивності фахівця на сучасному робочому місці, що є суголосним із висновками інших науковців, що досліджують ці питання.

Авторська класифікація К. Коваль, хоча і відрізняється від вищезазначених, однак не суперечить їм. Вона об'єднує три групи навичок: соціально-комунікативні, когнітивні навички та емоційний інтелект<sup>304</sup>. Навички першої групи, на думку вченої, мають забезпечити якісну взаємодію й ефективну комунікацію всіх учасників професійної діяльності, зокрема освітнього процесу. Результатами сформованості навичок другої групи має стати медіаграмотність, сформована на засадах належним чином розвиненого критичного мислення, а також здатність до вирішення різномірних проблемних ситуацій. Опанування третьої групи навичок надасть можливість природовідповідного зростання особистості та розвитку її емоційного інтелекту.

З огляду на зазначене, безумовно першорядного значення набуває робота вчителя з формування відповідних навичок у здобувачів усіх ступенів системи освіти. Це детерміновано потребою у розвитку їх життєвої компетентності, яку розуміють як здатність і готовність особистості до адекватного й ефективного реагування на різні життєві ситуації та адаптації до трансформацій, що відбуваються у мінливому світі<sup>305</sup>.

Для їх формування і розвитку в дітей і дорослих потрібен універсальний інструментарій, який за будь-яких умов дасть змогу виконати це та інші освітні і

---

<sup>302</sup> Emma Ch. These are the 100 most in-demand skills of 2019? According to LinkedIn / World Economic Forum. URL: <https://www.cnbc.com/2019/01/08/the-25-most-in-demand-technical-skills-of-2019-according-to-linkedin.html>

<sup>303</sup> Брусняк О., Лучінінова О. Soft skills: ефективне доповнення hard skills чи універсальна можливість для працевлаштування майбутніх фахівців // «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії». С.91-94.

<sup>304</sup> Коваль К. Розвиток soft skills студента – один важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. №2. С.162-167.

<sup>305</sup> Примакова В.В. Сучасна школа як простір для розвитку життєвої компетентності особистості / матеріали V Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності», вересень, Херсон, в 2 томах, Т.1. 2019. С.132-137.

життєві завдання. Такий інструментарій може бути доволі різноманітним і різноплановим. Це пояснює інтерес до розроблення в сучасних закладах педагогічної освіти навчальних програм, спрямованих на розвиток універсальних навичок особистості. Це пояснює також чималу їх кількість та широкоспектральність змісту. Розроблення і реалізація навчальних програм для здобувачів освіти, має, на нашу думку, значний потенціал для всебічного розвитку та забезпечення зростання рівня адаптивності педагогів і вихованців у складних умовах сьогодення. Більшість з них націлені на підготовку до професійної діяльності майбутніх учителів і вихователів.

**Нині продовжує існувати потреба у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, які реалізують основні положення Концепції «Нова українська школа», нові Державні стандарти.** З огляду на постійну увагу до проблеми професійного вдосконалення педагогів та розвитку їх педагогічної майстерності впродовж життя, нами було розроблено Програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти різного типу з теми «Формування універсальних навичок особистості в Новій українській школі» (далі – програма).

Зокрема, цю програму було створено для реалізації на обов'язковому етапі неперервної, а саме, у післядипломній педагогічній освіті відповідно до основних векторів державної освітньої політики (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа») та на основі Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (Наказ МОН України від 15.01.2018 № 36) з урахуванням вимог Постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року №800 «Про деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» та інших нормативних документів МОН України у галузі освіти<sup>306</sup>.

У передмові було зазначено, що суспільство, перебуваючи в умовах перманентних змін у різних сферах життя, висуває специфічні вимоги до розвитку освіти та передусім рівня професійної компетентності педагогічних працівників. З метою вирішення глобальних проблем формування рефлексивних громадян педагог має володіти як комплексом науково-педагогічних знань, фахових умінь, так і системою універсальних (гнучких, м'яких і т.і.) навичок. Тож розвитку останніх в учнів і фахівців надається особливого, пріоритетного значення.

Загалом, актуальність програми детермінована необхідністю забезпечення якісної підготовки вчителів Нової української школи, постійного зростання професійного рівня педагогічних працівників. Ця проблема в програмі розглядається у площині функціонування системи неперервної педагогічної освіти, тому основною цільовою аудиторією можуть стати як майбутні вчителі, так і дипломовані освітяни. Щодо останніх – це широке коло педагогічних працівників: вихователі, учителі початкової школи, вчителі, що викладають різні навчальні предмети в основній

---

<sup>306</sup> Примакова В.В. Формування універсальних навичок особистості в Новій українській школі. Навчальна програма. (30 год.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. 24 с.

школі, асистенти вчителів, психологи, дефектологи, директори та заступники керівників з навчально-виховної роботи закладів освіти.

*Метою* спецкурсу є формування, розвиток і вдосконалення універсальних навичок у педагогічних працівників закладів освіти задля розвитку їх педагогічної майстерності. Застосування навичок фахівцями в педагогічній діяльності мають забезпечити її ефективність, оптимізацію освітнього процесу, а також сприятимуть формуванню гнучких навичок у здобувачів освіти.

Відповідно до мети, основними завданнями впровадження навчальної програми визначали такі: *забезпечити засвоєння загальних положень і теоретичних знань про ключові поняття теми (а саме інформації про зміст, типологію універсальних навичок, їх роль у розвитку життєвої компетентності учасників освітнього процесу); обізнаність про наявні методики, умови і способи формування універсальних (м'яких) навичок у здобувачів освіти); створити умови для оволодіння ефективними дидактичними і виховними стратегіями розвитку дітей і учнівської молоді.*

*Зокрема, вказане передбачає опанування педагогічними працівниками специфічними методами, техніками, технологіями для їх застосування в практичній діяльності з метою формування м'яких навичок у вихованців різного віку.* Вагомим результатом має стати істотне *розширення* уявлень учителів про оптимізацію роботи з дітьми із застосуванням пропонованих технологій на засадах принципів дитиноцентризму, цілісності, науковості, природовідповідності. Тож формування і розвиток універсальних навичок у фахівців має стати потужним засобом їх професійної адаптації, професійного розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності; а також здатності до формування м'яких навичок у здобувачів освіти.

**Предметом програми** визначено актуальні теоретичні і методичні питання формування професійної компетентності працівників закладів освіти задля адаптації до змін у життєдіяльності особистості. **Освітнє і професійне значення** викладання програми вбачали в «розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, їхній здатності до активної творчої діяльності, удосконалення освітнього процесу та розвитку потенціалу учнів через формування в них універсальних навичок»<sup>307</sup>.

Тому очікуваними результатами впровадження навчальної програми мають стати *знання і розуміння* предметної галузі та професії; знання основних теорій, концепцій, що складають наукову картину світу педагога стосовно зазначеного напрямку роботи; здатність до розв'язання складних спеціалізованих відкритих задач та практичних проблем у професійно-педагогічній діяльності на основі застосування здобутого досвіду тощо. Обов'язковим буде просування у напрямі формування здатності до ефективної комунікації, партнерської міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Важливим результатом також має стати сформованість навичок медіаграмотності, що складає основу розвитку інформаційної культури та культури мислення. Вони передбачають набуття і розвиток навичок пошуку, критичного аналізу й упорядкування інформації з різних джерел; застосування сучасних

---

<sup>307</sup> Примакова В.В. Формування універсальних навичок особистості в Новій українській школі. Навчальна програма. (30 год.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. 24 с., с. 3.



інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення різнорівневих завдань і проблемних ситуацій. У цьому контексті неабиякого значення набуває сформованість творчих якостей та навичок творчої діяльності, основні з яких: *здатність* до генерації ідей, до творчого вирішення професійних завдань в освітньому середовищі; продуктивного застосування отриманих знань на практиці, наприклад під час організації інклюзивної форми навчання в закладі освіти.

Важливим результатом упровадження навчальної програми має стати й уміння демонструвати соціально-емоційну компетентність у професійних ситуаціях; діяти на основі соціальної відповідальності та громадянської свідомості. Це дасть змогу виявляти та ефективно вирішувати професійно-педагогічні проблеми; свідомо і системно застосовувати сукупність методів розвитку пізнавальних процесів та стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти; відстежувати та презентувати результати діяльності щодо удосконалення освітнього процесу; просуватися в напрямі самоосвіти, самонавчання, розвитку та самореалізації педагогічних працівників.

Профілі компетентностей педагогічних працівників передбачають сформованість загальних та фахових.

Відповідно до загальних віднесено громадянську компетентність як здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку; соціальну компетентність як здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня; лідерську компетентність як здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети; підприємницьку компетентність як здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості; культурну компетентність як здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження<sup>308</sup>.

Чітко окреслено і групу фахових компетентностей, а саме: мовно-комунікативна компетентність як здатність формувати і розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів; предметно-методична компетентність як здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів; здатність розвивати в учнів критичне мислення; здатність формувати ціннісні ставлення в учнів; психологічна компетентність як здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність; емоційно-етична компетентність як здатність усвідомлювати особисті відчуття,

---

<sup>308</sup> Примакова В.В. Формування універсальних навичок особистості в Новій українській школі. Навчальна програма. (30 год.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. 24 с.



почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами, конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; здоров'язберезувальна компетентність як здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя; здатність зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності; компетентність педагогічного партнерства як здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі<sup>309</sup>.

Отже, щодо формування фахових компетентностей у педагогічних працівників, розвинені м'які навички зроблять успішною готовність до управління освітнім процесом. Зокрема, це стосується володіння сучасними підходами до його планування, організації; вміння спільно працювати та злагоджено взаємодіяти з колегами, батьками здобувачів освіти; вміння проектувати та ефективно реалізувати поставлені завдання для забезпечення якості освітнього процесу. Вчителі, вихователі, інші освітяни мають розвинути *компетентність* у сфері застосування специфічних форм, методів, технік, що сприятиме зростанню рівня педагогічної майстерності задля оптимізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

*Формування здатності до рефлексії стимулюватиме, у свою чергу розвиток компетентності* у сфері коригування освітнього процесу відповідно до отриманих результатів та з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей розвитку учнів. Безумовно, обов'язковою умовою має стати обізнаність педагогів про закономірності розвитку дитини на різних вікових етапах; широкий спектр методів навчання для забезпечення її цілісності.

Все зазначене має підвищити рівень професійної *компетентності* шляхом організації пролонгованої самоосвіти, коли шліфуються вміння критично мислити та здійснювати самооцінку власної професійної діяльності та здатності до адаптації в навколишньому світі.

Для отримання таких результатів при опануванні змістом аналізованої навчальної програми важливості набули теоретико-методологічний та емпіричний аспекти проблеми. Передусім, педагоги мали *розуміти* контент ключових понять актуальної у сфері формування особистості і розвитку освіти проблеми. Тому приділяли значну увагу обґрунтуванню і характеристиці вихідних положень та виявленню основних закономірностей застосування отриманого досвіду в організації освітнього процесу.

Наступним кроком мало стати *оволодіння* ефективними методами та сучасними техніками розвитку універсальних навичок та їх застосування відповідно до мети роботи фахівця. Зокрема, вчителі мали змогу засвоїти сучасні педагогічні техніки, форми і методи співпраці, міжособистісної взаємодії та ефективної комунікації; *організовувати* освітній процес, спираючись на здобутий під час вивчення курсу досвід; усвідомити необхідність *створення* сприятливих умов для конструктивної взаємодії дітей в закладах освіти та набути навичок їх забезпечення.

Під час практичних занять учасники *демонструвати* уміння критично мислити, визначати завдання професійної діяльності, окреслюючи проблемні

---

<sup>309</sup> Примакова В.В. Формування універсальних навичок особистості в Новій українській школі. Навчальна програма. (30 год.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. 24 с.

питання, аналізувати, прогнозувати, генерувати оригінальні ідеї, творчо перетворювати реальність.

Серйозна увага приділялася і напряду партнерської взаємодії з акцентом на вирішення проблем спільної роботи педагогів з батьками здобувачів освіти. Педагогічні працівники мають *здійснювати* інформаційно-просвітницьку діяльність серед батьківства для отримання позитивних результатів виховання молодого покоління.

*Серед масштабних завдань висували і розглядали також формування уміння проектувати* власну програму професійного розвитку, будувати алгоритми реалізації життєвих проєктів.

Програму розраховано на 30 годин, які скомпоновано за модулями: інформаційно-мотиваційний, професійно-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний.

Упродовж реалізації інформаційно-мотиваційного модуля розкривається й уточнюється сутність поняття «універсальні навички», мета і принципи їх формування в особистості, схарактеризовано важливість і механізми їх розвитку в Новій українській школі.

Під час упровадження професійно-діялісного модуля слухачі ознайомлюються з класифікаціями універсальних навичок, порівнюють групи навичок, вчать їх характеризувати. Також вони мають змогу ознайомитися й опрацювати різні методики щодо формування універсальних навичок у педагогів і їх учнів: ейдетика, швидкочитання, Теорія розв'язання винахідницьких задач та інші. Така робота дає змогу свідомо і доцільно застосовувати методи, прийоми, техніки, що оптимізує освітній процес. Збалансованість теоретичних і практичних завдань під час семінарів і тренінгів проілюструють можливості практичного їх застосування та відчуті високу ефективність використання.

Зміст рефлексивно-аналітичного модуля спрямовано на оволодіння основними навичками самоаналізу в результаті апробації зазначених методичних засобів; вироблення вмінь імплементації нових технік до освітнього процесу. Під час навчання вчителі переосмислюють усталені переконання щодо принципів та системи співпраці зі здобувачами освіти. Заплановано тестування за змістом навчальних занять та отримання зворотного зв'язку від слухачів щодо якості навчання.

На навчальних заняттях обговорюються переваги та недоліки застосування репрезентованих технік; вимоги, умови та правила, що діють у сфері освіти та вирішують основні завдання, функції педагогічного працівника. *Їх зміст також передбачає оволодіння навичками самостійної і командної роботи педагога з учнями, іншими фахівцями та батьками дітей; способами викладання із застосуванням освоєних методів, технік, технологій; способам адаптації навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; способами рефлексії та використання її результатів для планування і здійснення змін в освітньому середовищі*<sup>310</sup>. *Основними формами роботи* під час опанування змісту програми визначено інтерактивні лекції, практичні та тренінгові заняття, самостійна робота.

---

<sup>310</sup>Примакова В.В. Формування універсальних навичок особистості в Новій українській школі. Навчальна програма. (30 год.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. 24 с., с.18.

У процесі роботи широко використовуються інтерактивні методи (в парній, груповій та кооперативній формах), а також проблемні, ігрові, діагностичні тощо.

Інтерактивні лекції вважаємо однією з найефективніших форм роботи в освіті дорослих і дітей. В умовах післядипломної освіти робота проводиться з досвідченими педагогами, які зазвичай мають професійний досвід, можливість широко застосовувати власні напрацювання, думки, уявлення, отримуючи систематизовану впорядковану інформацію в межах навчальної програми. Під час практичних занять вони закріплюють і уточнюють теоретичні знання у вирішенні практико-орієнтованих навчальних ситуацій та у розв'язанні проблемних завдань.

На вивчення спецкурсу для очної/дистанційної форми навчання відведено – 30 год., з них 10 год. – лекції, 20 год. – практичні заняття. Варто вказати, що істотним доповненням до основного змісту модулів є варіативний складник. У ньому передбачено консультації (4 години поза сіткою) за потребою слухачів з актуальних питань. За бажанням педагогів консультування здійснюється групове або індивідуальне. Також за потреби можливе варіювання тем у кількості 20% від загального обсягу.

М'які навички як обов'язкова умова успішного працевлаштування, оскільки застосовуються у різних сферах діяльності, ефективно формуються у людей з високим рівнем внутрішньої мотивації. Тому передусім звертали увагу на мотиваційний аспект відповідної підготовки. Варто вказати, що поруч з потребою у саморозвитку та самовдосконаленні педагогічного працівника одним із стимулів було названо все ж таки отримання документа, необхідного для підтвердження або підвищення кваліфікаційної категорії фахівця під час атестації. Тож після закінчення спецкурсу кожен його учасник може отримати сертифікат про підвищення кваліфікації.

У результаті розгляду проблеми якісної підготовки педагогічних працівників у післядипломній освіті нам вдалося простежити позитивний вплив універсальних навичок на удосконалення педагогічної майстерності фахівців. Це підтверджує потребу в цілеспрямованій системній роботі з їх формування, як у освітян, так і здобувачів освіти.

Студіювання джерельної бази допомогло уточнити сутність ключових понять проблеми і дає підстави, розмежовуючи суміжні поняття «м'які» і «тверді» навички, вважати подібними до м'яких – універсальні. Також з'ясовано, що останні мають майже синонімічний зв'язок та можуть використовуватися в педагогічній лексиці як подібні до термінів: гнучкі, наскрізні, міжпрофесійні, позапрофесійні, адаптивні, міждисциплінарні, міжпредметні, мета-навички. Спільним у контенті цих понять, що має не значні розбіжності, є відсутність їх приналежності будь-якій професії, сфері знань, напрямку діяльності, навчальній дисципліні, освітньому предмету тощо.

Формування м'яких навичок на різних етапах життєдіяльності особистості має адаптувати її до життя в динамічному мінливому світі, до існування в умовах криз і катастроф, покращуючи якість життя, набуваючи життєвої компетентності.

Враховуючи непрості, часто навіть, екстремальні умови, за яких функціонує нині вітчизняна освітня галузь, варто створити або розробити нові чіткі алгоритми дій людей у надзвичайних ситуаціях, оскільки застарілі інструкції в сучасних умовах

не є дієвими. Забезпечити їх універсальність має залучення працівників широкого спектру сфер діяльності, їхня узгоджена взаємодія та вдале керівництво процесом. Така діяльність має бути побудована на основі абсолютно доведених, наскільки це можливо в сучасній науковій картині світу, результатів вагомих теоретико-емпіричних досліджень, класичних законів природи, світоустрою, всесвіту. Освітня ж галузь обов'язково має спиратися на результати таких психолого-педагогічних, філософських досліджень.

На цьому тлі проблема професіоналізації педагогічного працівника впродовж професійної «подорожі», одним із складників якої є розвиток педагогічної майстерності залишається, на нашу думку, вагомою і масштабною. Володіння кожним фахівцем системою універсальних навичок дасть змогу розбудувати безпечно освітнє середовище для реалізації нагальних освітніх завдань та формувати універсальні або адаптивні навички у їх вихованців.

### **2.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Оксана Кіліченко**

Проблема контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку впродовж великого проміжку часу залишалася буденною, трафаретною і найчастіше включала оцінювання відповідей на репродуктивні запитання або «визначення інших видів контрольних завдань з раніше опрацьованого учнями навчального матеріалу та отримання відповідей, які певним чином оцінювалися».<sup>311</sup>

Однак, із впровадженням Нової української школи, виникли нові підходи до організації цієї важливої складової освітнього процесу.

Сучасні студенти ознайомлені із п'яти- і дванадцятибальними системами оцінювання. Їм не легко перейти на контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової школи у відповідності до нових положень і вимог. Тому виникає необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів початкової школи до контролю і оцінювання навчальних досягнень школярів.

У Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта серед основних компетентностей, які необхідно сформулювати у студентів, вказується на необхідність розвивати у майбутніх учителів початкової школи «СК-9. Здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу»<sup>312</sup>, тобто оцінювальну компетентність.

<sup>311</sup> Кузьмінський А.І., Омеляненко С.В. Технологія і техніка шкільного уроку: навч.посіб. Київ: Знання, 2010. – 335 с. – С. 101

<sup>312</sup> Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>

Дослідження нами проводилося в таких напрямках:

1. Аналіз поглядів дослідників з проблеми оцінювання навчальних досягнень школярів та визначення особливостей сучасного оцінювання учнів початкової школи;

2. Підготовка майбутніх учителів до контролю та оцінювання навчальних здобутків школярів на дисциплінах педагогічного циклу;

Про значення і роль оцінювання навчальних досягнень учнів знаходимо ще в працях класиків педагогіки: Я.Коменського, Й.Песталоцці, К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі та ін. Серед сучасних дослідників варто назвати: Л.Кабан, А. Кендюхова, О.Локшина, Н.Морзе, М.Пінська, О.Савченко, та ін.

Особливості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності і, зокрема, до оцінювальної, розглядали Т. Канівець, С.Куртась, М. Мазурок, С.Павлова, О. Полякова, В. Таточенко, Т.Смагіна, А. Шипко, О. Шуневич та ін.

Зазначимо, що особливе значення даній проблемі приділяв В.Сухомлинський, який неодноразово піднімав питання про особливості оцінювання учнів початкової школи. Видатний педагог зауважував, що вже «З перших днів шкільного життя на тернистому шляху навчання перед дитиною з'являється ідол – оцінка. До одного він добрий, милостивий, до іншого жорстокий, безжалісний, невловимий»<sup>313</sup>.

У своїх працях, зокрема «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителеві» та ін., В.Сухомлинський проводить детальний аналіз особливостей оцінювання навчальних досягнень учнів, визначає роль і значення оцінки. Він пише: «Я далекий від того, щоб взагалі вилучити оцінку із шкільного життя. Ні, без оцінки не обійтись. Але вона повинна прийти тоді, коли дитина вже розумітиме залежність якості своєї розумової праці від особистісних зусиль, затрачених на навчання»<sup>314</sup>.

«І найголовніше, що...вимагається від оцінки в початковій школі, - це її оптимістичність, життєрадісне начало. Оцінка повинна винагороджувати працелюбність, а не карати за лінощі і недбальство»<sup>315</sup>.

В.Сухомлинський аналізує риси педагогічного мистецтва і основною визначає вміння «пробудити в серці і розумі інтелектуальне почуття радості пізнання»<sup>316</sup>. На його думку, «Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання»<sup>317</sup>.

Педагог зазначає, що «Не можна допускати, щоб оцінювання знань виділялося з педагогічного процесу як щось відокремлене. Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довір'ї і доброзичливості. Якщо хочете, оцінка — це один з найтонших інструментів виховання. З того, як ставиться учень до оцінки,

---

<sup>313</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ. : Радянська шк., 1977. Т.3. С.77.

<sup>314</sup> Там же, С. 77

<sup>315</sup> Там же. С. 77.

<sup>316</sup> Там же. С. 121

<sup>317</sup> Там же. С. 164

поставленої вчителем, можна зробити безпомилковий висновок про те, як він ставиться до вчителя, наскільки вірить йому й поважає його»<sup>318</sup>

В.Сухомлинський запропонував систему оцінювання навчальних досягнень учнів, яка співзвучна з положеннями і вимогами Нової української школи.

На думку, видатного грузинського педагога-гуманіста Ш. Амонашвілі, підвищувати успішність можуть лише умови, які сприяють підсиленню інтересу до навчання, до знань. Система ж оцінок, вважає педагог, як правило, спотворює інтереси учнів до навчання і зводить його до «зовнішніх елементів навчального процесу»<sup>319</sup>. І часто «...оцінка-бал, змагання – все це призводить до розвитку заздрості, марнослів'я». Ш.О. Амонашвілі підкреслює: «Справа в тому, де, як, коли і, основне, навіщо її застосовувати. Теорія і практика навчання свідчать, що тільки правильно організований контроль і оцінювання знань має значення як для учнів, так і для вчителя»<sup>320</sup>.

Розглянемо базові поняття даної проблеми.

У сучасній дидактиці для визначення та вимірювання рівня засвоєння учнями початкової школи знань, їх аналізу та узагальнення результатів щодо просування ними на наступні ступені навчання використовуються поняття «контроль», «перевірка», «оцінювання», «оцінка», «облік».

Контроль допомагає виявленню, встановленню і оцінюванню знань учнів, сприяє визначенню об'єму, рівня і якості засвоєння навчального матеріалу, виявленню успіхів в процесі учіння та прогалин у знаннях, навичках і вміннях як в усього класу, так і в окремих учнів, так і з метою внесення необхідного коректування в процесі навчання для удосконалення змісту, методів, засобів і форм організації.

Як відомо, контроль за навчальною діяльністю учнів забезпечується за допомогою зовнішнього зворотного зв'язку (даний вид контролю здійснюється вчителем і внутрішнім зворотним зв'язком (самоконтроль учнів).

Контроль результатів навчання учнів початкової школи відбувається на всіх етапах процесу навчання.

Важливим елементом контролю є перевірка, яка сприяє виявленню і вимірюванню рівня і якості знань, рівня сформованості навичок і умінь учнів початкової школи, компетенцій, які мають відповідати освітньому стандарту.

До важливих елементів контролю відносимо оцінювання та оцінку.

У «Методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти»<sup>321</sup> зазначається, що Оцінювання варто розглядати як «процес отримання даних про стан сформованості результатів навчання учнів, аналіз отриманих даних та формулювання на його основі суджень про об'єкт, який оцінюють». Оцінювання варто організовувати «з метою створення сприятливих умов для розвитку талантів і здібностей кожного учня/учениці,

<sup>318</sup> Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Вибрані твори : в 5 т. Київ. : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 465.

<sup>319</sup> Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки обучения школьников: Экспериментальное педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1984. С. 18.

<sup>320</sup> Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. Москва: Педагогика, 1986. 169 с.

<sup>321</sup> Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України. № 813 від 13.07.2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

формування у нього/неї компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей та потреб».

У Державному стандарті початкової освіти, у пункті 28 зазначається, що оцінювання може бути формувальне і підсумкове.

Метою формувального - є оцінювання відстежування особистісного розвитку учнів і процесу опановування ними «навчального досвіду як основи компетентності та побудову індивідуальної освітньої траєкторії особистості»<sup>322</sup>.

За допомогою підсумкового оцінювання навчальні досягнення здобувачів освіти «співвідносяться з обов'язковими результатами навчання, визначеними цим Державним стандартом»<sup>323</sup>.

Оцінювання сприяє організації навчальної діяльності учнів з метою отримання інформації про стан сформованості очікуваних результатів навчання.

Як показує аналіз дослідження поняття «оцінювання», вчені розглядають його у двох напрямках. З однієї сторони – це дія «із значенням оцінити, оцінювати», а з іншої -це результат дії: «оцінювання – це думка, міркування про якість, характер, значення кого небудь, чого-небудь». Тобто визначається як дія чи діяльність, оцінювання якісного і кількісного показника якості об'єкта<sup>324</sup>.

Як зазначають науковці (О. І.Ляшенко, Т. О.Лукіна, І. Є.Булах, М. Мруга), оцінювання може відбуватися в різних формах:

- це може бути суб'єктивне висловлювання уявлень вчителя (вердикт) про учня щодо його успішності на підставі раніше виставлених оцінок;
- може виступати у формі аргументованого судження про певні властивості, характеристику учня на підставі його навчальних досягнень, потенційних можливостей, комунікативних рис, громадянської активності тощо;
- включати висновки щодо відповідності властивостей учня, як об'єкту оцінювання певним еталонам, нормам, стандарту, які зроблені за визначеними критеріями на підставі аналізу результатів вимірювання. Серед критеріїв важливе значення має педагогічний;
- виступати у формі аналітичного дослідження стану і процесу розвитку об'єкта оцінювання, визначення особливостей функціонування, удосконалення та проектування «сценаріїв» його поступу в перспективі.<sup>325</sup>

Автори зазначають, що кожна із визначених форм має свої позитивні риси й недоліки, переваги й обмеження.

У «Методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти» визначено такі форми оцінювання учнів початкової школи: індивідуальна, групова, фронтальна.

---

<sup>322</sup> Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

<sup>323</sup> Там же.

<sup>324</sup> Лозова В. І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. Посібник. Харків : «ОВС», 2002. С. 13.

<sup>325</sup> Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник/ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р.Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 6

Об'єктами оцінювання є результати навчання, які у відповідності до Закону України «Про освіту» включають «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» ( пункт 22, статті 1)<sup>326</sup>.

На основі аналізу результатів і досягнень навчально-пізнавальної діяльності здобувачу визначається оцінка. Яка може бути вербальною або рівневою.

Вербальна оцінка відображає оцінювальне судження, рівнева – оцінювальне судження із зазначеним рівнем результату. Вони можуть бути усними або письмовими. Рівні результату позначаються буквами: «початковий» (П), «середній» (С), «достатній» (Д), «високий» (В).

Найчастіше формувальне оцінювання носить вербальний характер.

Нами було проаналізовано систему схвалень, погоджень, підбадьорювань учнів, які використовують вчителі початкових класів. Зокрема, у словесній формі, за допомогою міміки, жестів, інтонації: «Справився», «Вже краще», «Чудово», «Видно, що старався», «Задоволена твоєю роботою» та ін. Осуд, заперечення, зауваження висловлюють за допомогою таких фраз: «Спробуй не поспішати», «Обведи зразок і напиши так само», «Як ти думаєш, що саме в тебе вийшло не так, як на зразку?» тощо.

Словесне оцінювання вони використовуються, як у розгорнутій формі (через аналіз роботи учня, коментування їх способів виконання, за допомогою вказівок на найраціональніші способи роботи, пояснень можливостей сказати ясніше, точніше) із обов'язковим роз'ясненням, за яких умов учень в перспективі може одержати найвище схвалення, так і одним словом.

Ось деякі приклади словесного оцінювання учнів, які використовують учителі початкових класів у процесі організації навчання:

В – бездоганно, блискуче, надзвичайно; довершено, чудово, зразково, прекрасно; молодець, дуже гарно, розумник, молодчинка;

Д – дуже гарно, старанно; старався добре, добре; маєш рацію, задоволена твоєю роботою;

С – активний, непогано, старався; зосередься, зверни увагу на..., уважніше; можеш краще, не поспішай;

П – повтори..., повернись до..., допрацюй, закріпи; пораду знайдеш на сторінці..., звернись за допомогою до...; обведи зразок і напиши так само, спробуй ще.

Рекомендуємо студентам створювати «банк» вербальних оцінок (оцінних суджень).

Облік успішності передбачає фіксацію результатів контролю з метою аналізу стану навчального процесу за певний період, причин його неефективного функціонування.

---

<sup>326</sup> Закон України «Про освіту» (2017). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145->



Важливу роль у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи відіграє формування у них самооцінки, яка «успішно формується та розвивається, якщо вчитель демонструє позитивне ставлення до учня, віру в його можливості, бажання всіма способами допомогти йому вчитись»<sup>327</sup>. У процесі самооцінювання в учнів формується здатність до саморегуляції навчальної праці, розвивається вміння до змістової самохарактеристики, виховується реалістичний рівень усвідомлення і розуміння своєї навченості. Вчителю необхідно так організувати освітній процес, щоб самооцінка для учнів стала механізмом, який коригує навчальну діяльність, сприяє створенню ситуацій-стимулів, які впливають на самовизначення учнів і сприяє проектуванню самостійних планів дій.

Т. Канівець визначає такі рівні сформованості самооцінки: відсутність самооцінки, адекватна ретроспективна оцінка, неадекватна прогностична оцінка, потенційно адекватна прогностична оцінка, актуальна адекватна прогностична оцінка.

У сучасній педагогічній теорії та практиці існує декілька моделей оцінювання. Основними з яких є:

- модель співставлення або критеріально-орієнтоване оцінювання, яка допомагає визначити ступінь досягнення певного рівня знань, сформованості навичок, умінь і компетентностей у відповідності до критеріїв, визначених Державним стандартом початкової освіти;
- модель норми або нормо-орієнтоване оцінювання допомагає порівняти результати навчальної успішності конкретного учня у відповідності до результатів інших учасників освітнього процесу, визначити рейтинг даного учня;
- модель розвитку або формувальне оцінювання є актуальним в сучасній початковій школі і сприяє визначенню прогресу не в знаннях, вміннях, навичках, а в цілому у процесі навчання.

Як зазначає Т.Канівець, вчитель «має володіти повним спектром різноманітних методів аналізу й оцінювання навчальної діяльності учнів, творчо підходити до їх використання залежно від дидактичної мети, змісту навчального матеріалу, рівня навченості учнів і їх інтелектуального розвитку».<sup>328</sup>

З цією метою необхідно здійснювати підготовку до оцінювання майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз проблеми професійної підготовки вчителів дає змогу визначити такі напрями наукових дослідженнях:

- напрацювання в галузі історії та філософії вищої освіти (В. Андрущенко, М. Бойченко, Б. Гершунським, І. Зязюн, В. Кремень, В. Майборода, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська, Г.Товканець та інш.);
- методологічні та теоретично-методичні дослідження шляхів та способів організації та вдосконалення професійної педагогічної підготовки у ВНЗ (А. Алексюк, І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, О. Дубасенюк, М. Левина, С.

<sup>327</sup> Основи педагогічного оцінювання: [навчально-методичний посібник] / Т.М.Канівець. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с. С.25.

<sup>328</sup> Там же. С. 22

Мартиненко, Н. Ничкало, О. Семенов, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.

- шляхи використання альтернативних способів підготовки майбутніх учителів: М. Євтух, Л. Коваль, О. Комар, І. Осадченко, О. Пометун, С. Сисоєва

Дослідженням проблеми «професійна підготовка вчителя початкової школи» займалися В. Бондар, О. Кіліченко, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, І. Осадченко, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін..

Грунтовний аналіз наукових джерел показав, що існує декілька підходів до розуміння поняття «підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах»:

1. Дослідження «професійно-педагогічної підготовки», як систему взаємопов'язаних компонентів вивчали М. Левіна, О. Павлик, Г. Троцько.

2. О. Абдуліна, І. Богданова, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, Л. Хомич та ін. наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок. На думку Л. Хомич, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя – це процес навчання студентів з психолого-педагогічних дисциплін, у науково-дослідній і навчально-практичній роботі.

Усі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу, бути ядром професійної підготовки студентів»<sup>329</sup>.

3. О. Дубасенюк, М. Осадчий, В. Ковальчук, , Н. Сидорчук, О. Спирін, С. Яценко визначали професійну підготовку – як моделювання певних освітніх систем. Вони відзначають, що «В основу моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів покладемо нове математичне поняття «багатошарової моделі», тобто моделі, що складається з цілого ряду багатофункціональних площин. Такі багатошарові моделі у подальшому будемо називати сендвіч-моделями (СМ)<sup>330</sup>.

4. І. А. Зязюн розглядав такі напрями підготовки педагогічних кадрів в умовах модернізації освіти: це орієнтування на збереження і розвиток як класичної, так і педагогічної університетської освіти та подолання «школярської методики учіння», яка виявляється в начотницькому характері вкладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності у студентів самостійності і змістової навчально-дослідницької мотивації<sup>331</sup>.

5. Розгляд професійно-педагогічної підготовки як організацію педагогічної діяльності у ВНЗ.

---

<sup>329</sup> Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ.: Магістр-С, 1998. 201 с.

<sup>330</sup> Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С.57-60.

<sup>331</sup> Зязюн І.А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал* / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова – Київ: АІД, 2006. VIII. С. 108.

6. Л. Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей<sup>332</sup>.

7. Н. Боритко, Н. Гузій, Д. Мазоха досліджують професійну підготовки як поетапний процес, куди входять вибір професії, самовизначення у професії, професійний саморозвиток.

8. Н. Костіна, О. Семенов та ін. ототожнюють поняття підготовки і готовності педагога до професійної діяльності. Зокрема, О. Семенов зазначає, що «Актуальною проблемою підготовки фахівця-словесника залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності»<sup>333</sup>.

9. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях підготовка майбутніх фахівців розглядається у контексті особистісно-орієнтованої освіти (Г. Балл, І. Бех, С. Подмазін, В. Рибалко, М. Чобітько).

10. На думку В. Бондаря, І. Шапошнікової, підготовка майбутніх учителів повинна бути «професійно-орієнтована».

11. Сучасна професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців спрямована на компетентісно-орієнтований підхід в її організації (В. Бондар, О. Комар, Л. Коваль, О. Локшиної, А. Маркова, Н. Нагорна, І. Пальшкова, О. Пометун, О. Савченко, І. Шапошнікова), який розглядається у двох напрямках:

а) розвиток майбутніх учителів як компетентних професіоналів. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається у першому розділі відзначається, що «результати навчання - сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти»<sup>334</sup>.

б) підготовка їх до формування в учнів компетентностей. О. Савченко вважає, що спочатку максимально повно та синхронно передбачити в державних стандартах систему підготовки майбутніх учителів до формування компетентностей учнів, а потім визначити кафедри, які будуть координаторами й предметним осередком в організації формування в студентів методик ключових компетентностей<sup>335</sup>.

12. Розгляд професійної підготовки майбутніх учителів шляхом технологізації вищої освіти (Л. Коваль, О. Комар, О. Пометун, І. Осадченко та ін.

13. Професійна підготовка спрямована на формування педагогічної майстерності майбутніх учителів і професійної творчості.

14. Професійна підготовка до організації окремих складових освітнього процесу в початковій школі. Зокрема, підготовка до оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку. У майбутніх учителів повинна бути

<sup>332</sup> Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

<sup>333</sup> Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія.- Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. С. 23.

<sup>334</sup> Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

<sup>335</sup> Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. №5. С. 6.

сформована оцінна компетентність, яка включає «його здатність оцінювати результати освітньої діяльності та аналізувати соціальні наслідки свого педагогічного впливу на особистісний розвиток учня на підставі застосування комплексу професійних знань методологічного, аналітичного, діяльнісного, прогностичного, аксіологічного характеру, навичок використання педагогічного досвіду, сучасних оцінних (зокрема тестових) технологій, кваліметричних методів вимірювання в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання»<sup>336</sup>.

На нашу думку, дані положення є концептуальними при побудові системи підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Вони є актуальними при організації процесу підготовки вчителів початкової школи.

У процесі організації освітнього процесу з підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно дотримуватися ряду підходів.

На думку, Л. Коваль варто у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи дотримуватися комплексного використання системного, особистісно-діяльнісного, технологічного і компетентнісних підходів, які дозволять «поєднати засоби формування особистісної та професійної складових, що є передумовою розвитку індивідуальних здібностей, умінь рефлексувати та проектувати власну освітню діяльність, адаптуватися до якісно нових умов, працювати в інноваційному середовищі, брати на себе відповідальність і відстоювати власну позицію, а отже відповідати сучасним вимогам конкуренції на ринку праці та послуг»<sup>337</sup>.

Аналіз проблеми «професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до оцінювання навчальних досягнень учнів» варто здійснювати:

а) з використанням системного і діяльнісного підходів. Адже, як зазначає М. М. Левіна «Системний підхід використовується зазвичай при вивченні складних об'єктів. Як всякий метод, він відноситься головним чином до встановлення фактів пізнання і належить до проблем гносеології. А діяльнісний підхід, який диктується фундаментальними положеннями психології та педагогіки, це - теорія; її основні положення лежать в області логіки і утверджують істинність знань. Таким чином, системний аналіз і діяльнісний підхід до вивчення процесу навчання взаємодіють між собою, як метод і теорія»<sup>338</sup>.

б) через організацію особистісно-орієнтованої освіти;

в) із професійно-компетентнісним спрямуванням;

г) через формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності і, зокрема, до оцінювання навчальних досягнень учнів із гуманістичних позицій;

г) через розвиток педагогічної майстерності та творчості майбутніх учителів початкових класів.

---

<sup>336</sup> Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. Київ: Педагогічна думка, 2014. С. 29-30.

<sup>337</sup> Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. С. 9.

<sup>338</sup> Левіна М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. С. 6.

Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до оцінювання і контролю навчальних досягнень учнів у процесі викладання педагогічних дисциплін відбувається в таких напрямках:

1. Теоретичне вивчення навчального матеріалу із проблеми «оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи у відповідності до положень Нової української школи»;
2. Розв'язування професійних навчальних ситуацій із використанням імітаційного і для виконання ситуативного моделювання, рольових, ділових ігор;
3. Формування кейсів ситуацій до визначеної проблеми.

Важливу роль у формуванні оцінювальних компетентностей відіграють методики викладання певних дисциплін та інтегрованих курсів. Однак метою нашого дослідження є обґрунтування можливостей педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

Ознайомлення з проблемою «Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» починається на дисципліні «Дидактика» і пропедевтичній практиці.

У процесі викладання «Дидактики» студенти детально ознайомлюються із основними поняттями і проблемами, які виникають у процесі оцінювання, аналізують педагогічні ситуації з використанням імітаційного моделювання і брейнстормінгу.

Серед завдань, які отримують студенти на пропедевтичній педагогічній практиці, були завдання: поспостерігати за вчителями і учнями та проаналізувати педагогічні ситуації, в основі яких лежить формувальне і підсумкове оцінювання.

У процесі викладання дисципліни «Педагогічна майстерність і творчість учителя» пропонуємо студентам підібрати систему педагогічних ситуацій, в яких відображаються такі явища:

1. Роль особистості вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи;
2. Поведінка вчителя і стиль його взаємодії з учнями та вплив їх на процес оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи;
3. Такт і тактика вчителя процесі у оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи;
4. Приклади творчості вчителя початкової школи у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

Із підібраних ситуацій варто створити кейси.

Підсумовування знань студентів та визначення рівня сформованості оцінних компетентностей здійснюємо у процесі викладання вибіркової дисципліни «Організація педагогічного процесу в початковій школі».

Як відомо, за допомогою формувального оцінювання вчитель оцінює процес навчання, а не тільки результат. Внаслідок чого педагог відстежує особистісний поступ дітей, процес опанування ними навчального матеріалу, а також сприяє вибудовуванню кожним учнем освітньої траєкторії особистості.

Тому пропонуємо студентам вивчити типові умови педагогічної діяльності та вичленити із освітнього процесу педагогічні ситуації, які би відображали цілі і завдання формувального оцінювання, наприклад, у першому (другому, третьому, четвертому) класі. Потім із використанням імітаційного та ситуативного моделювання програти і проаналізувати дані ситуації.

У рамках нашого дослідження ми розглядаємо навчальний процес як складову цілісного педагогічного процесу. Навчання на уроці реалізується через навчальні ситуації, які є елементарними структурними одиницями навчального процесу.

На думку, М. Євтуха «процес навчання як ціле охоплює, окрім входження учасників занять у навчальну ситуацію і виходу з неї, систему внутрішньо пов'язаних між собою ситуацій.»<sup>339</sup>.

Дослідник зауважував, що «Процес навчання містить у собі сукупність послідовно організованих навчальних станів: початковий стан, що обумовлює процес, сам процес і його кінцевий стан, який завершує цикл навчання. Процесові навчання властиві не тільки тематично-цільовий характер, предметність перетворень навчального матеріалу, а й тимчасовість перебігу станів від початкового до кінцевого, а також результативність цих станів, що виявляється у формуванні та розвиткові учасників занять. Уявлення про стани процесу навчання дають можливість виокремити спрямованість його від початкового стану до кінцевого і від нього — до результату. Тому в педагогіці у процесі навчання окрім станів вирізняють навчальні ситуації — одиниці навчання, у кожній з яких зберігається уся специфіка навчання.»<sup>340</sup>.

Неповторні ситуації у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку вимагають від вчителів адекватної поведінки. Зазначимо, що у процесі підготовки до професійної діяльності студентам не можемо дати точних рецептів для вирішення певних проблем, можемо визначити основні напрями для їх розв'язання. Тому пропонуємо студентам розглянути найбільш типові умови протікання освітнього процесу в початковій школі і, зокрема, умови оцінювання навчальних досягнень учнів. Вивчення яких сприяє формуванню в студентів умінь аналізувати педагогічні чинники, зіставляти, порівнювати, класифікувати і робити теоретичні узагальнення, які пізніше в реальних умовах спрямовували їх на найбільш оптимальне реакції на педагогічні ситуації

Вивчення типових умов професійної діяльності учителів початкової школи здійснюємо поетапно:

1. Вивчення типових умов протікання процесу оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, які подаються у підручниках та онлайн-ресурсах;
2. Опис педагогічних ситуації, за якими студенти спостерігали у процесі власного навчання і в процесі проходження пропедевтичної практики;

---

<sup>339</sup> Євтух М. Б., Сердюк О.П. Соціальна педагогіка : підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ: МАУП, 2003. 232 с. URL: [http://imanbooks.com/book\\_472\\_page\\_61](http://imanbooks.com/book_472_page_61)

<sup>340</sup> Там же.

3. Групування даних ситуацій за певними критеріями (клас, розвиток і можливості учнів, поведінка вчителя і т.п.);

4. Дослідження побудови та особливостей протікання даних педагогічних ситуацій.

Для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до оцінювання навчальних досягнень учнів у відповідності до положень і вимог Нової української школи, вважаємо за необхідне увести такий алгоритм розв'язування педагогічних ситуацій:

1. Осмислення, розуміння значення використання педагогічних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів;

2. Аналіз педагогічних ситуацій і результатів рішень;

3. Проектування (моделювання, конструювання) самої ситуації, способів її розв'язання;

4. Програвання.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем підготовки майбутніх освітянських фахівців засвідчує, що важливою умовою результативної підготовки учителів до оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, є формування та розвиток у них здатності виокремлювати та осмислювати педагогічні ситуації. У педагогів повинна бути сформована компетентність цілісного бачення педагогічної ситуації, позицій її учасників, їх проблем, розвинуті навички і вміння осмислювати, розуміти значення педагогічних ситуацій, як основних клітинок педагогічного процесу.

До аналізу педагогічних ситуацій не можна підходити формально, шаблонно, розглядати їх як зовнішні по відношенню до себе, уникаючи сприйняття ситуації як особистісної, що може призвести в реальній педагогічній практиці до стереотипного мислення і дії.

У результаті проведеного аналізу наукової літератури і пошукової діяльності, нами встановлено, що розуміння педагогічних ситуацій, як напряду підготовки майбутніх учителів включає такі складові: визначення місця даної ситуації в освітньому процесі; конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації.

Однак, розуміння педагогічних ситуацій неможливе без аналізу, який варто здійснювати в таких напрямках: аналіз змісту, аналіз процесу розв'язання педагогічної ситуації і рішення (розв'язку).

У сучасних дослідженнях зустрічаємо й інші трактування: поняття аналіз педагогічних ситуацій розглядають як їх дослідження (І. Шакиров) або діагностика. Це пов'язано із значенням поняття «аналіз», який зазвичай розглядають «у двох контекстах: 1) як уявне розчленування об'єкта на елементи - на протипагу синтезу; 2) як наукове дослідження»<sup>341</sup>.

---

<sup>341</sup> Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 30.

«Аналіз ситуації передбачає застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації»<sup>342</sup>.

На думку, І. Осадченко у професійній підготовці майбутніх учителів варто використовувати технологію ситуаційного навчання. Сутність якої полягає в тому, «що викладачем у навчальному процесі штучно створюються проблемні ситуації, запозичені із професійної практики або студентам дається опис таких ситуацій. Майбутні учителі початкової школи повинні глибоко проаналізувати ситуацію (індивідуально, у парах, у групах) та прийняти оптимальне рішення відповідно до конкретних умов»<sup>343</sup>.

І. Шакиров відзначає, що в ході дослідження педагогічних ситуацій студенти включаються в «квазіпрофесійну діяльність», тобто таку діяльність, яка несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності<sup>344</sup>.

Деякі автори «аналіз педагогічних ситуацій» визначають, як «розв'язок, вирішення». Так, А. Панфілова відзначає, що до технологій, що активізують навчальний процес, побудований на аналізі ситуацій, відносяться: метод ситуаційного аналізу, що включає аналіз конкретних ситуацій - АКС (ситуаційні задачі - СЗ, ситуаційні вправи - СУ); метод ситуаційного навчання - кейс-стаді, метод кейсів, метод «інциденту»; метод аналізу критичних прецедентів, метод програвання ролей, ігрове проектування<sup>345</sup>.

Для інтерпретації педагогічних ситуацій необхідний алгоритм аналізу ситуацій, який варто обговорити разом із студентами.

Проектування (моделювання, конструювання) педагогічної ситуації, способів її розв'язання полягає у створенні гаданого, приблизного варіанту майбутньої діяльності за допомогою моделювання, власне проектування та конструювання.

Погоджуємося з думкою Н. Остапенко, що «Педагогічне проектування — складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків»<sup>346</sup>.

Педагогічне проектування педагогічних ситуацій у професійній підготовці вчителів до оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється в три етапи: моделювання, власне проектування і конструювання.

Моделювання педагогічних ситуацій, як поняття, розглядаємо у двох значеннях: як процес створення моделі педагогічної ситуації (зміст і розв'язок) і спосіб підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

---

<sup>342</sup> Там же. С.30.

<sup>343</sup> Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. С.37-38.

<sup>344</sup> Шакиров І. А. Антропология педагогических ситуаций : монография / под ред. В. А. Пятина. Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2009. 104 с.

<sup>345</sup> Панфілова А.П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений ] . Москва : Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.

<sup>346</sup> Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) . *Українська мова і література в школі* . 2004. № 6. С. 34.



Моделювання педагогічних ситуацій – це визначення мети, ідеї, створення, на думку студентів, «актуальної» моделі як акту педагогічної діяльності та шляхів досягнення.

Як відомо, готовність до професійної діяльності включає у себе теоретичну та практичну готовність. Моделювання педагогічних ситуацій допомагає студентам перевести теоретичні знання у площину практичних умінь та навичок.

Проектування педагогічних ситуацій – це подальше опрацювання моделей. Однак, створювати варто не окрему ситуацію, а комплекс ситуацій.

Конструювання педагогічних ситуацій, це є використання студентами спроектованих моделей в практичних умовах під час педагогічної (виробничої) практики.

Для розвитку оцінної компетентності у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» використовуємо систему педагогічних ситуацій, які відображають найбільш типові умови роботи вчителя в 1-2 і 3-4 класах.

Нами визначено такі етапи їх дослідження:

1. Прочитати педагогічну ситуацію та визначити її тип;
2. Конкретизувати такі дефініції: «суб'єкт», «об'єкт», «їх дії (вчинки)», «мета», «умови (негативні, позитивні, індиферентні)»;
3. Обговорити педагогічні ситуації за системою запитань:
  - Яке місце займає ситуація в освітньому процесі;
  - Які знання, уміння і навички учнів перевіряються і оцінюються в процесі даної ситуації?
  - Чим керувався педагог при виборі засобів контролю?
4. Проаналізувати вирішення даної ситуації.

Орієнтовна тематика педагогічних ситуацій, які повинні спроектувати, змоделювати і проаналізувати студенти.

1. Метою формувального оцінювання є:

«- підтримати навчальний поступ учнів;  
- формувати в дитини упевненість у собі, наголошуючи на її сильних сторонах, а не на помилках;  
- діагностувати досягнення учня на кожному з етапів навчання;  
- вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню;  
- підтримувати бажання навчатися й прагнути максимально можливих результатів;  
- запобігати побоюванням помилитися»<sup>347</sup>.

Завдання для студентів: вибрати із освітнього процесу за яким вони спостерігають, і проаналізувати педагогічні ситуації у яких відображаються дані положення.

2. Ключовою і невід'ємною частиною процесу оцінювання – є формування здатності учнів самостійно оцінювати власний поступ. Тому основним завданням, вирішення якого стоїть перед вчителем – «закласти у

---

<sup>347</sup> Формувальне оцінювання в НУШ для 1 класу . URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2337-yak-zdysnyuvati-formuvalne-otsnyuvannya-uchnv-1-klasu>

першокласників позитивну адекватну самооцінку, що стосується особистісних якостей, досягнень і можливостей». Інструментами є

- не протиставляти дітей один одному;
- порівнювати роботи, відповіді, дії дітей з виконаними раніше для стимулювання;
- акценти роботи лише на позитивній динаміці досягнень школярів;

Завдання для студентів: вибрати із освітнього процесу за яким вони спостерігають, і проаналізувати педагогічні ситуації у яких відображаються дані положення.

3. Поспостерігати і змоделювати, яким чином учитель спільно з учнями розробляє й обговорює цілі уроку. Проаналізувати способи обговорення цілей уроку.

4. Поспостерігати і змоделювати, яким чином учитель спільно з учнями обговорює критерії оцінювання. Проаналізувати способи обговорення критеріїв оцінювання.

5. Поспостерігати і змоделювати, чи на уроці забезпечуються можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія). Як відомо, навички рефлексії як особистісного новоутворення формуються наприкінці молодшого шкільного віку. Однак, уже в першому класі, є можливості для її розвитку через групову форму роботи і відбуваються у процесі спостереження, осмислення дітьми своїх дій, суджень та дій, суджень однокласників у відповідності до визначеної мети.

6. Поспостерігати і змоделювати, яким чином учитель спільно з учнями корегує процес учіння. Проаналізувати способи корегування.

7. Поспостерігати і змоделювати, чи в процесі організації освітнього процесу використовується мовне портфоліо, метою якого є показ учнями своїх можливостей через твердження «Я знаю», «Я вмію».

8. Поспостерігайте за організацією вчителями зворотного зв'язку і змоделюйте педагогічні ситуації, в яких відображаються такі його характеристики: він спрямований на прогнозування навчання, вказуючи на сильні сторони та визначає конкретні кроки що сприяють вдосконаленню; відбувається під час навчання, стосується часткового розуміння; не замінює самостійного мислення учнів; носить обмежений характер.

9. Так, як студенти ще не вивчали методики викладання окремих та інтегрованих дисциплін, то пропонуємо їм вивчити і проаналізувати свідчення досягнень.

Приклади свідочств досягнень для 1-2 і 3-4 класів можна найти за посиланнями:

[https://www.pedrada.com.ua/files/news/2021/Svidotstvo\\_ocinok\\_1\\_2\\_2021\\_Pedrada.pdf](https://www.pedrada.com.ua/files/news/2021/Svidotstvo_ocinok_1_2_2021_Pedrada.pdf)

та

[https://www.pedrada.com.ua/files/news/2021/Svidotstvo\\_ocinok\\_3\\_4\\_2021\\_Pedrada.pdf](https://www.pedrada.com.ua/files/news/2021/Svidotstvo_ocinok_3_4_2021_Pedrada.pdf)

Студентам пропонуємо обговорити із вчителями зразки і реальні свідчення досягнень, які використовуються у початковій школі.

Таким чином, методика вивчення найбільш типових умов організації оцінювального компонента освітнього процесу в 1-2 і 3-4 класах допомагає майбутнім вчителям конкретніше уявити роботу школи.

Більш детальному аналізу педагогічних ситуацій сприяє використання кейс-методу.

Т. Кошманова визначила два типи «кейсів», які варто використовувати для підготовки педагогів. *Перший тип* – це детальний (до погодинної хронології) опис діяльності вчителя за принципом: коли? де? і як?

*Другий тип* передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, за якою мали змогу спостерігати студенти.<sup>348</sup>

На нашу думку, кейси – це педагогічна ситуація (або система педагогічних ситуацій, об'єднаних однією ідеєю) із вказівкою чинників, які впливають на її хід.

Кейси, як основи для розв'язку педагогічних ситуацій, можуть виступати як:

- ілюстративні навчальні ситуації-кейси, допомагають на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;

- навчальні ситуації-кейси з формуванням проблеми допомагають діагностування ситуації й самостійному прийнятті рішення по зазначеній проблемі;

- навчальні ситуації-кейси без формування проблеми допомагають самостійно виявити проблему та визначити альтернативні шляхи її;

- прикладні вправи сприяють пошуку шляхів рішення проблеми<sup>349</sup>.

Зазначимо, що використання кейс-методу доповнює теоретичні аспекти розгляду проблеми оцінювання в початковій школі. Він надає унікальної можливості вивчити складні та професійно значущі питання в емоційно сприятливій атмосфері навчального процесу із наступним використанням набутого досвіду у реальній практиці. Його комунікативна природа допомагає у здійсненні швидкого, але ґрунтового оцінювання обговорюваних питань і запропонованих рішень.

Для стимулювання навчально-пізнавальної активності та креативності студентів використовуємо метод імітаційного моделювання і брейнстормінг.

Метод імітаційного моделювання включає у себе поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій, яка є відображенням певного етапу освітнього процесу. Під керівництвом викладача студенти моделюють квазіреальну модель педагогічної ситуації, яка відображає процес оцінювання у початковій школі, хід її розв'язку, способи і варіанти рішення, а потім програють із дотримання всіх інструкцій. Після програвання обов'язковим є аналіз, який включає рівень оптимальності розв'язку ситуації і готовність студентів до саме такого розв'язку ситуації.

Зазначимо, що використання імітаційного моделювання сприяє формуванню педагогічних навичок.

---

<sup>348</sup> Кошманова Т. «Кейс»-метод в педагогічній освіті США . *Шлях освіти*. 2000. №1. С. 22 – 24.

<sup>349</sup> Біскун В.С. Застосування методу аналізу ситуацій в інтерактивних формах навчання . URL: <http://www.sau.kiev.ua>

Використання брейнстормінгу сприяє не тільки розв'язуванню педагогічних ситуацій, але й формує у майбутніх учителів умінь дискутувати, обговорювати проблеми, погоджуватися із думкою інших, відстоювати свою думку.

Організуюючи брейнстормінг у процесі обговорення особливостей оцінювання навчальних досягнень у початковій школі, звертається увагу на такі його особливості: не можна критикувати думку іншого, педагогічна ситуація повинна бути відносно простою, варто визначити студента (ів), які би фіксували хід обговорення. Зазначимо, що в умовах проведення освітнього процесу онлайн, хід протікання брейнстормінгу варто записувати.

У хід брейнстормінгу включаємо:

1. Знайомство із правилами.
2. Повідомлення педагогічної ситуації.
3. Висунення учасниками ідей щодо самої ситуації і її способів розв'язування.
4. Систематизація й аналіз ідей.
5. Обговорення процесу протікання брейнстормінгу.

Використання брейнстормінгу у процесі вивчення особливостей оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи сприяє не тільки ознайомленню студентів із цією важливою проблемою, але й формує у них професійно-педагогічні уміння і навички: уміння сконцентрувати свою увагу, уміння слухати, уміння керувати своїм мовленням, жестами, мімікою, психологічним станом, уміння аналізувати, прогнозувати хід протікання педагогічної ситуації, уміння управляти увагою інших, акцентувати на основному і т.п.

Отже, використання ігрових методів: імітаційне моделювання і брейнстормінг, допомагає студентам ознайомитися із процесом оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку та типовими педагогічними умовами, які впливають на його хід.

Важливу роль у формуванні в майбутніх студентів оцінної компетентності відіграє їх включення у педагогічну ситуацію. З цією метою варто використовувати ситуативне моделювання, яке здійснюється через:

- вправи з використанням типових педагогічних ситуацій;
- вправи з проблемною основою для розвитку творчості майбутніх учителів початкової школи.

Ситуативне моделювання є відображенням квазіпрактики. Адже процес оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи є багатосторонній і складний, на який впливає багато чинників і тому, щоб його проаналізувати необхідно змодельовати, зобразити в спрощеному вигляді. При ситуативному моделюванні відбираються і наочно визначаються істотні ознаки і властивості, другорядні ж відкидаються.

Основним завданням є поетапна побудова певного епізоду з оцінювання навчальних досягнень учнів. Тобто, студенти отримують основу, певну педагогічну ситуацію, на якій проєктують модель протікання процесу оцінювання. Зазначимо, що основа може бути одна, а розв'язків декілька.

Впровадження ситуативного моделювання в освітній процес підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалося поетапно:

Перший етап включав вивчення найбільш типових умов, які впливають на процес оцінювання в початковій школі, та особливості оцінювання у 1-2 та 3-4 класах;

Другий етап – визначав основні завдання, які необхідно розв'язати для реалізації ситуативного моделювання.

Нами визначено такі дві групи завдань:

1. діагностичні завдання, які визначають умови за яких протікає ситуація, характеристику учасників освітнього процесу;
2. проєктивні завдання, які сприяють моделюванню, конструюванню протікання і розв'язку педагогічної ситуації.

Третій етап – сприяв «прийняттю» педагогічних рішень, їх аналізу, і при потребі, висуненню нових завдань.

Зазначимо, що при прийнятті рішень увага зверталася на ряд положень:

1. Рішення повинно бути науково обґрунтоване, із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, із розуміння закономірностей освітнього процесу.
2. При виборі рішення необхідно дотримуватися принципу гуманності і демократизації навчально-виховного процесу.
3. Воно повинно бути доказовим і аргументованим.
4. В основі вибору рішення має бути творчий підхід до розв'язку педагогічних ситуацій, а не дотримування трафаретних рекомендацій.
5. При виборі педагогічного рішення необхідно брати до уваги прогнозовані умови організації освітнього процесу.

Аналіз педагогічно виправданих рішень у процесі розв'язування педагогічних ситуацій варто здійснювати через систему запитань-вправ:

1. Конкретизуйте рішення;
2. Діяльність вчителя і учнів здійснюється у процесі взаємодії, партнерства, співтворчості, керування, впливу і т.д.
3. При виборі рішення які засоби спілкування переважають?
4. Які методи, прийоми використав учитель для досягнення результату?
5. Чи за допомогою даного рішення досягнутий результат?
6. Які положення педагогічної теорії були використанні вчителем у даному акті оцінювання?
7. Які, на вашу думку, були допущені помилки, недоліки, яких знань не вистачає вчителю для безконфліктного оцінювання навчальних досягнень учнів?

З метою результативного використання ситуативного моделювання у процесі формування оцінної компетентності у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» нами було розроблено систему алгоритмів (опорних схем). Реалізацію ситуативного моделювання варто здійснювати з використанням рольових і ділових ігор, кейс-методу.

Метод рольової гри більш складний, ніж метод імітаційної гри. Його варто використовувати для навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності,

у творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації.

До особливостей використання рольової гри належить те, що учасниками гри є не вся група, а декілька студентів, які отримували умову – педагогічну ситуацію і визначені завдання та без попереднього групового обговорення, але з обов'язковим індивідуальним обдумуванням (3-5 хвилин) повинні програти її і визначити рішення.

З цією метою групу поділяють на підгрупи, які отримують педагогічну ситуацію із завданнями. Кожній підгрупі можуть надаватися як однакові, так і різні ситуації.

Використання рольової гри у процесі формування оцінювальної компетентності сприяє:

- а) діагностиці індивідуальних властивостей кожного студента, його схильності чи несхильності до використання певних способів взаємодії у освітньому процесі початкової школи;
- б) дало можливість кожному студентові випробувати себе у різних ролях;
- в) розвивало їх творчі здібності;
- г) сприяло розвитку уміння аналізувати, прогнозувати, проєктувати, передбачати розвиток освітнього процесу.

У кінці гри обов'язкове обговорення для аналізу і пошуку оптимальних шляхів розвитку, а також оцінку педагогічної ситуації з точки зору її типовості для професійної діяльності вчителя.

Метод ділової гри варто використовувати при формуванні у студентів професійно-педагогічних умінь, пов'язаних з їх підготовкою до управління освітнім процесом і, зокрема, процесом оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

Використання його здійснюється у декілька етапів:

1. Ознайомлення студентів із ігровими умовами й адаптація до них.
2. Складання сценарію гри викладачем або групою студентів (самостійно або студентами під керівництвом викладача). Зазначимо, що в основі гри може лежати педагогічна ситуація або визначені завдання, які необхідно вирішити.
3. Визначення викладачем або керівником-студентом гри двох етапів роботи:
  - а) конкретизація правил й обов'язків учасників гри;
  - б) визначення умов, які впливають на характер гри, його масштаби, наочність, способи взаємодії.
4. Сам хід гри (основна фаза гри).
5. Аналіз, обговорення, підведення підсумків.

З метою формування оцінювальної компетентності в майбутніх вчителів початкової школи варто використовувати такі види гри:

1. Гра колективна з яскраво вираженою ігровою ситуацією і чітко визначеною ігровою позицією кожного її учасника при прямому керівництві викладача. Даний вид гри сприяв закріпленню формуючих умінь і навичок у галузі практичної діяльності студентів. Зміст і методика була побудована за принципом «роби, як я». З

цією метою можна використовувати відеоролики із записами уроків з You Tube чи записами студентів.

2. Гра, де чітко виражена індивідуальна позиція кожного студента при опосередкованому керівництві викладача. Вони бувають двох видів:

перший - пов'язаний із завданнями щодо організації освітнього процесу. Наприклад, організація самостійної роботи на уроці з подальшою її перевіркою;

другий – спрямований на управління процес оцінювання і перевірки знань учнів.

Специфікою організації і проведення ділових ігор в освітньому процесі є обов'язкова попередня підготовка студентів, яка включає у себе опрацювання додаткової теоретичної і методичної літератури, формування умінь аналізувати і синтезувати потрібний матеріал; підбирати наочні матеріали і додаткові засоби навчання, які сприяють кращому проведенню ділової гри.

Отже, ділова гра є не що інше, як спеціально організована діяльність спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст.

У процесі розвитку оцінювальних компетентностей за допомогою розв'язування педагогічних завдань в умовах онлайн навчання використовуємо сервіс EDpuzzle, який інтегрований з Google Classroom, відеоролики із записами педагогічних ситуацій із популярних відеохостингів (YouTube чи Vimeo) та педагогічних ситуацій, що записані студентами під час виробничих практик. Розв'язуванню педагогічних ситуацій допомагають мультимедійні ресурси. Зокрема Padlet, який є, універсальною онлайн-дошкою у формі стіни, полотна, сітки, трансляції, полиці.

Зі студентами 4 курсу спеціальності «Початкова освіта» було проведене діагностичне дослідження з метою визначення їх рівня знань про організацію контролю, оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку у таких напрямках:

1. Підберіть кейс педагогічних ситуацій у яких відображаються етапи формуального і підсумкового оцінювання у 1, 2, 3, 4 класах.
2. Підберіть кейси педагогічних ситуацій, у яких відображена залежність вибору методів і прийомів оцінювання від педагогічних умов які впливають на протікання освітнього процесу.
3. Змодельуйте педагогічні ситуації в яких процес оцінювання призведе до негативних результатів.
4. Проаналізуйте способи самооцінювання учнями навчальних досягнень.

Зазначимо, що студенти добре знають основні теоретичні положення теми, орієнтуються у сучасних документах про школу, вміють підбирати способи оцінювання навчальних досягнень учнів. Але вважають, що окрім вербального оцінювання варто ввести оцінки, які, на їх думку стимулюють дітей до навчання.

Таким чином, для результативної підготовки майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого віку, варто вводити педагогічні ситуації, які сприяють теоретичному обґрунтуванню основних понять і положень з подальшим переведенням у практичну площину.

## 2.4. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія Ліба, Оксана Ліба

На сьогодні в Україні відбуваються значні зміни в усіх рівнях економічної системи суспільства, приведення стану системи освіти у відповідність до потреб держави та кожного її громадянина. У зв'язку з цим постала необхідність модернізації та подальшого ефективного використання науково-технічного й інтелектуального потенціалу України, широкомасштабних інвестицій у всі сектори економіки, промисловість, науку, освіту. Ефективне вирішення цих завдань сприятиме швидкому входженню України в єдиний економічний і освітній простір Європи та всього світу.

У сучасному суспільстві освіта має бути одним із факторів оптимізації сфер людської діяльності. Освіта, особливо економічна освіта, розглядається як провідний чинник соціального, політичного й економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю, основним капіталом і реальною рушійною силою прогресу сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку й освоєння нових знань та ухвалення нестандартних рішень, до подальшого розвитку, розкриття власних можливостей і здібностей. Людський капітал, особливо його інтелектуальний ресурс, справляє вирішальний вплив на темпи економічного зростання й рівень національного багатства.

У «Концепції розвитку економічної освіти в Україні» зазначено: «Місія економічної освіти - розвиток і використання економічних знань для формування творчої особистості, підвищення якості життя українського народу і прогресивного розвитку суспільства»<sup>350</sup>.

Через свою багатofункціональність економічна освіта є складним соціальним і педагогічним явищем. Система економічної освіти має бути адекватною до вимог розвитку сучасного суспільства за умов ринкових відносин і зрештою відповідати глобальній меті освіти. Зміст сучасної економічної освіти спрямовується на підготовку майбутнього громадянина до життя і діяльності в нових соціально-економічних відносинах.

З огляду на значну увагу держави до розвитку економічної освіти особливо актуальною є проблема підготовки вчителя економіки, оскільки від вчителя економіки залежить розвиток та ефективність професійної підготовки економістів нової формації, загальноекономічної підготовки людини, формування майбутнього спеціаліста з розвинутим економічним мисленням, готового до культуротворчих перетворень у будь-якій галузі суспільного господарства.

Вчителям економіки слід бути не тільки спеціалістами за фахом, але й мати спеціальну професійну психолого-педагогічну, методичну підготовку. Це відображено в державних нормативних документах: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Законі України «Про вищу освіту», Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти України та її інтеграції в

<sup>350</sup> Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта в Україні. 2004. - 23 січня. С. 4-5.



європейський освітній простір.

В Україні викладачі ЗВО непедагогічних профілів, фахівці різних предметних галузей, на відміну від викладачів навчальних закладів педагогічного профілю, здебільшого не володіють достатньою мірою системою психологічних, педагогічних і методичних знань, що негативно позначається на ефективності їхньої праці. Не опанувавши елементарних психолого-педагогічних і методичних знань та вмінь, кваліфікований професіонал у предметній галузі (вчитель економіки) часом виступає лише джерелом інформації, що перетворює майбутнього фахівця на об'єкт навчання і тим самим погіршується якість освіти та рівень професіоналізму випускників навчального закладу економічного спрямування.

Недостатній рівень володіння системою психолого-педагогічних, методичних знань призводить до недостатньої професійної самоідентифікації вчителя економіки; нерозуміння викладачами гнучкості системи підготовки майбутніх фахівців, необхідності перебудови навчального процесу на інноваційних підходах; нерозуміння та неврахування важливості позитивної мотивації здобувачів вищої освіти та їхнього прагнення до самовдосконалення, розвитку навчально-пізнавальної діяльності, творчого оволодіння основами професіоналізму, необхідності побудови навчального процесу на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості, що забезпечує перетворення майбутніх спеціалістів з об'єктів у суб'єкти, активних учасників педагогічного процесу.

Зняття цих ускладнень зумовлює необхідність підвищення якості методичної підготовки здобувачів вищої освіти, рівня їх методичної культури, оскільки саме методичні знання та уміння є засобом залучення їх до творчого оволодіння обраною професією, способами й прийомами раціональної розумової діяльності, перетворення отриманих знань на інструментарій практичних дій. Зміст підготовки викладачів економіки в умовах університетської освіти охоплює психолого-педагогічні, методичні знання та науково-практичну діяльність, що забезпечує безперервність освіти й фахову спрямованість навчального процесу. Усі зазначені ланки системи підготовки викладачів економіки поєднані між собою та взаємодоповнювані, кожна з них має свою специфіку. Важливе місце в цій системі відводиться методичній підготовці викладачів економіки, мета якої полягає в забезпеченні високого рівня методичної культури, підготовці до викладацької діяльності, до реалізації себе як творчої особистості й професіонала.

Варто прийняти погляди Л. Коваль, що вітчизняна система освіти як ніколи раніше потребує «педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають загальну і педагогічну культуру, розуміються на тенденціях, системах сучасної психології і педагогіки, здатні орієнтуватися не тільки в типових педагогічних ситуаціях, але й розуміти специфіку навчальної діяльності в різних умовах організації навчально-виховного процесу»<sup>351</sup>.

Отже, для здійснення викладацької діяльності на високому професійному рівні сучасному викладачу економіки необхідні не тільки фундаментальні базові знання й уміння з економічних дисциплін, але й обов'язкові глибинні методичні знання,

---

<sup>351</sup> Коваль Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики. Початкова школа. 2004. № 11. С. 50-54.

уміння та навички, здібність оперувати ними для ефективного розв'язання професійно-методичних проблем.

Задля глибшого розуміння проблеми методичної підготовки слід звернутись як до наукових джерел, де розглядаються питання методичної підготовки, формування методичної культури, професійно-педагогічної культури тощо майбутніх викладачів, так і до наукових джерел, у яких відображені погляди, наукові підходи, концептуальні положення щодо проблем методичної підготовки майбутніх учителів, формування їхньої методичної культури, професійно-педагогічної культури і т. ін.

Проблема пошуку досконалої системи підготовки майбутнього вчителя існувала в кожному історичному періоді, але як наукова вона постала разом з початком професійної підготовки вчителів у XVI ст. Саме в цей час педагоги минулого опосередковано спирались не на методичну підготовку викладача університету, а на методичну підготовку вчителя, озброєного методикою викладання. Упродовж XVI-XIX ст. проблемі методичної підготовки вчителя, обов'язковому володінню ним методикою викладання навчального предмету непрямо приділяли значну увагу такі вчені й мислителі, як Я. А. Коменський, Д. Дідро, А. Дістервег, К. Ушинський, Ф. Кудринський, Г. Сковорода, М. Духнович, С. Васильченко, Б. Грінченко, М. Корф, М. Драгоманов та ін. Педагоги минулого зосереджували увагу на досконалому знанні вчителем навчального предмету, на використанні різноманітних прийомів і методів навчання, на творчій діяльності вчителя, на пошуку нових підходів до навчання й розвитку його особистісних якостей тощо.

Так, Я. А. Коменський у праці «Пампедія» характеризував необхідні для вчителя професійні якості та здібності, зазначаючи, що вчитель – це творча особистість, майстер, який володіє знанням предмету, методикою його викладання, відомостями з психології та педагогіки. На глибокому знанні вчителем свого навчального предмету, на умінні викладати його наголошували Д. Дідро, Г. Сковорода та ін.

Усебічне знання предмету, уміння викладати його з використанням різноманітних прийомів і методів навчання -елементи методичної культури. Отже, як видається, опосередковано проблема методичної культури вчителя порушувалась іще задовго до початку застосовування в педагогічній теорії та практиці самого терміна «методична культура».

Одним з перших в українській педагогіці до проблеми професійної підготовки й особистого становлення вчителя звернувся Г. Сковорода, висунувши основні вимоги до його особистості: глибокі знання, творчу спрямованість, відданість своєму народу, гуманізм. Г. Сковорода сам намагався перебудувати навчальний процес (зокрема в Харківській колегії) та оновити його зміст, розробляв нові підручники.

М. Духнович у своєму підручнику з педагогіки «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» приділяв значну увагу методичній підготовці учителя й послідовно доводив думку, що успіх навчальної діяльності залежить передусім від учителя, якому слід мати справжнє покликання до педагогічної діяльності, добре знати свій предмет, бути високоморальною людиною, володіти ефективною методикою викладання.

Значний інтерес становлять праці М. Драгоманова, М. Корфа, К.Ушинського та інших відомих педагогів, які самі працювали вчителями й обґрунтували необхідність науково-методичної та практично-педагогічної підготовки вчителя, розглядаючи її як єдність трьох основних напрямів: загальноосвітнього, загальнопедагогічного і практичного. Педагоги вважали, що вчителю необхідно постійно вдосконалювати свою майстерність, володіти методикою навчання й виховання, бути обізнаним з новими методами в педагогіці, вибудовувати свою діяльність на передових досягненнях педагогічної теорії.

Педагогічні праці науковців минулого переважно опосередковано і лише зрідка прямо свідчать про акцентування методичної підготовки вчителя, методичних, психолого-педагогічних аспектів у цій підготовці. Учені наголошували на професійній підготовці, яка поєднувала в собі спеціальну психолого-педагогічну підготовку майбутніх викладачів різних типів навчальних закладів.

У сучасних умовах розвитку педагогічної науки значна увага дослідників приділяється психолого-педагогічній і методичній підготовці вчителів економіки.

У зв'язку з тим, що в багатьох закладах вищої освіти України, додавалася друга, додаткова спеціальність «вчитель економіки», а з 2015 року, окрема спеціальність «професійна освіта, спеціалізація - Професійна освіта. Економіка» (наприклад, Мукачівський державний університет єдиний у регіоні у 2016 році відкрив дану спеціальність), ряд учених приділяють увагу підготовці майбутніх вчителів економіки у вищих навчальних закладах непедагогічного спрямування.

Так, українські дослідники В. Козаков і Д. Дзвінчук вивчають професійну підготовку фахівців економічного профілю, які отримують спеціальність «вчитель економіки». Зокрема, ці науковці зосередились на виявленні особливостей психолого-педагогічної, методичної підготовки майбутніх вчителів економіки у ЗВО економічного спрямування: «Засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має закласти психолого-педагогічну базу майбутньої професійної діяльності у сфері економіки та забезпечити необхідну і достатню підготовку до професійної діяльності в якості викладача економіки».

У науковому дослідженні Т.Поясок<sup>352</sup> проаналізовані особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що здобувають додаткову спеціальність «вчитель економіки».

М. Артюшина<sup>353</sup> пов'язує психолого-педагогічну підготовку з формуванням психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки, яка забезпечує інтенсивний розвиток професійно значущих особистісних властивостей майбутніх фахівців та ефективність професійного вдосконалення.

Такий погляд поділяє й А. Волосенко, яка вважає, що «сучасна психолого-педагогічна підготовка у вищому економічному навчальному закладі є важливим

---

<sup>352</sup> Поясок Т. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2004.

<sup>353</sup> Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: монографія. Київ : КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2009.271 с.

атрибутом сучасної університетської освіти та забезпечує вирішення важливого нині завдання - підготовку вчителів економіки» [5, с. 156].

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість учених різних країн не бачать специфіки методичної культури, її ролі в підготовці сучасних викладачів вищої школи, розглядають її здебільшого як прикладну ланку психолого-педагогічної підготовки. На жаль, не акцентується увага на тому, що методична підготовка є важливим засобом не тільки підвищення якості знань з організації освітнього процесу у виші, але й формування методичної культури майбутніх викладачів економіки.

У зв'язку з сучасними вимогами до рівня професіоналізму випускників закладів вищої освіти, ускладнюються і функції вчителя економіки, які характеризують чотири види його діяльності:

1) освітня функція, яка забезпечує засвоєння знань, умінь та навичок, які необхідні для активної професійної діяльності;

2) виховна функція, що забезпечує формування професійних якостей особистості;

3) дослідницька функція, що спрямована на вирішення професійних проблем, створення авторських курсів, проєктів, методичних знахідок;

4) управлінська функція, що забезпечує організацію, планування, реалізацію навчальної діяльності, контроль та оцінку досягнутих результатів.

Ефективність виконання професійних функцій вчителем економіки, певною мірою, визначається рівнем його методичної культури.

Термін «методична культура» з'явився в науково-педагогічному обігу наприкінці ХХст.. У сучасних наукових джерелах проблему формування методичної культури пов'язують з методичною підготовкою як майбутнього вчителя, так і майбутнього викладача. Проблема методичної культури розглядається ученими з різних позицій:

- будування прогностичної моделі формування методичної культури вчителя та організації систематичної, цілеспрямованої діяльності викладача з формування в студентів методичних знань, умінь і методичної рефлексії в процесі вивчення загальнокультурних, психолого- педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін, причому не тільки за допомогою керівництва, але і шляхом самоосвіти і самовиховання студентів;

- побудові концептуальної моделі формування методичної культури майбутнього вчителя початкових класів, покладаючи в її основу задачний підхід;

- формування інноваційної методичної культури й вивчають інноваційну методичну культуру з різних позицій.

Так, Н. Нікуліна інноваційну методичну культуру вчителя розглядає крізь призму його діяльності, побудованої на основі знання психодидактики, педагогіки, а також на основі взаємодії з учнями. Т. Таранова інноваційну методичну культуру педагога подає як поєднання структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операціонально-діяльнісного, особистісно-творчого, рефлексивного), які відображають, на думку вченої, певні методичні компетенції. Подібну точку зору має Р. Пріма, яка висвітлює аспекти сутнісної характеристики інноваційної

методичної культури майбутнього педагога, її структурні компоненти та відповідні їм професійні компетенції. У дослідженні Т. Бережної інноваційна методична культура представлена сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій і оптимальним поєднанням володіння традиційними та інноваційними технологіями, що застосовуються на основі рефлексивних дій та забезпечуються високим рівнем якості професійно-новаторської діяльності педагога. Формування інноваційної методичної культури пропонується здійснювати за допомогою розробленого дослідницею педагогічного модуля та авторського курсу (за вибором) «Інноваційна методична культура», які спрямовані на розвиток інноваційної методичної культури з урахуванням сучасних тенденцій освіти, передбачають розвиток, за висловом вченої, інноваційно-методичних компетенцій в межах базових та методичних дисциплін.

Аналіз наукової літератури доводить, що проблема формування методичної культури є вельми актуальною й перебуває в полі зору багатьох учених, які розглядають її в різних аспектах. Але разом з тим це наводить на думку, що проблема формування методичної культури викладача економіки ще не стала предметом спеціального дослідження. Недостатньо глибоко обґрунтовані теоретичні основи і шляхи реалізації методичної культури викладача економіки в педагогічній практиці; не визначені структурні компоненти, критерії, показники, рівні сформованості цього складного особистісного утворення; відсутня технологія формування методичної культури викладача економіки і т. ін. Варто прийняти, що в сучасних умовах трансформації та зміни підходів до підготовки викладачів економіки вкрай важливо приділити увагу ґрунтовнішому дослідженню перелічених проблем методичної підготовки викладачів економіки.

Від рівня сформованості методичної культури залежить результативність майбутньої професійної діяльності викладача економіки, тому одним із аспектів дисертаційного дослідження є аналіз методичної культури викладача економіки як системоутворюючої основи його професіоналізму. Оскільки методична культура є системоутворюючим чинником професійно-педагогічної культури, невід'ємною її частиною, а професійно-педагогічна культура, своєю чергою, є частиною загальної культури людства, то поняття «методична культура» слід розглядати в логічному ряді з поняттями «культура» та «професійно-педагогічна культура».

Культура - багатогранне, багатоаспектне явище суспільства, відповідно до вимог якого відбувається розвиток особистості загалом та її професійний розвиток. Доцільно виходити з того, що методична культура, у загальному сенсі, є особистісним утворенням, яке відбиває процес руху майбутнього фахівця до самовизначення та саморозвитку в професійному становленні. В його основу передусім покладене поняття «культура». У сучасній науці культура розглядається як багатогранне, складне системне утворення в різних аспектах.

Розгляд культури з позиції реалізації сутнісних сил людини має особливий інтерес для дослідження проблеми формування методичної культури вчителя економіки. Здібності майбутнього вчителя економіки до професійної методичної діяльності, заломлюючись крізь призму його потреб, інтересів і цінностей, проявляються у виборі тих чи тих видів методичної діяльності. Творча реалізація сутнісних сил вчителя економіки багато в чому визначається розвиненою

професійною свідомістю й мисленням. Дослідження питання про реалізацію сутнісних сил вчителя дає можливість виявити співвідношення індивідуального і колективного в методичній діяльності.

Розвиток культури суспільства відбуваються у зв'язку з будь-яким видом професійної діяльності людини. Методична культура теж формується в процесі професійної діяльності, зокрема методичної діяльності вчителя. Отже, методична культура вчителя виступає як частина культури суспільства і є видовим поняттям по відношенню до категорії «культура».

Тому, доцільно виділити такі важливі аспекти:

- 1) культура – наскрізна характеристика всієї соціальної системи, а тому вона пронизує будь-яку діяльність;
- 2) культура – сукупність матеріальних, духовних, соціальних цінностей;
- 3) культура – специфічний спосіб діяльності людини, а саме діяльність дає змогу визначити діалектичний взаємозв'язок між різними елементами культури й тим самим подати її як цілісність;
- 4) культура проявляється у творчій діяльності;
- 5) предметом культури є людино-творчість, становлення особистості.

Окрім зазначеного феномена «методична культура вчителя» потребує розгляд питань, присвячених проблемам педагогічної та професійно-педагогічної культури, оскільки методична культура вчителя економіки є системоутворюючою основою професіоналізму викладача економіки вищої школи.

Проблемами загальних основ розвитку педагогічної, професійно-педагогічної культури як міри та способу творчої самореалізації викладача, учителя в різноманітних видах педагогічної діяльності займалися вчені В. Гриньова, Т. Іванова, І. Ісаєв, Н. Ничкало, В. Сластьонін [531, 532], С. Сисоєва й ін.

Так, З. Абросімова<sup>354</sup> вважає, що педагогічна культура – складна соціальна характеристика особистості педагога, яка відображає його педагогічну позицію; показник рівня його духовного, морального, інтелектуального розвитку, його знань, умінь і навичок, високого професіоналізму, професійно-значущих якостей особистості, необхідних для успішного розв'язання педагогічних завдань.

У В. Гриньової<sup>355</sup> дещо інший підхід до визначення педагогічної культури: вона розглядає педагогічну культуру як діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей – цінностей-цілей, цінностей-мотивів, цінностей-знань, технологічних цінностей, цінностей-властивостей, цінностей-відношень.

Незважаючи на розмаїття позицій, з яких розглядається педагогічна культура, спільним у науковців є те, що вона визнається важливою частиною загальної культури вчителя, і це виражається в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності.

Нам імпонує думка, що цілісне уявлення про професійно-педагогічну культуру

---

<sup>354</sup> Абросімова З. Ф. Педагогическая культура учителя. Наука и образование Зауралья. 1998. № 2(3). С. 18–20.

<sup>355</sup> Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000.-416 с.

вчителя це:

- а) універсальна характеристика педагогічної реальності;
- б) специфічне проектування загальної культури у сферу педагогічної діяльності;
- в) системна освіта, що вибірково взаємодіє з довкіллям і включає ряд структурно-функціональних компонентів;
- г) одиниця аналізу професійно-педагогічної культури виступає творча за своєю природою педагогічна діяльність; д) особливості формування і реалізації професійно-педагогічної культури викладача ЗВО зумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками, наявним соціально-педагогічним досвідом особистості.

У наукових джерелах існують різні трактування поняття «професійно-педагогічна культура»: як інтеграція, природних і набутих особистих властивостей, що забезпечують високий рівень діяльності учителя; частина загальнолюдської культури, у якій з найбільшою повнотою відобразилися духовні й матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності; ступінь і спосіб творчої самореалізації особистості в різних видах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на засвоєння, передавання та створення педагогічних цінностей і технологій та ін.

Унаслідок аналізу наукових праць було з'ясовано, що вчені неодностайно підходять до визначення поняття «професійно-педагогічна культура». Розгляд різноманітних наукових підходів дає змогу узагальнити: професійно-педагогічна культура є, з одного боку, частиною загальної культури педагога, з іншого – високим рівнем розвитку його професійно важливих якостей. Таким чином, професійно-педагогічна культура нерозривно пов'язує такі суспільні системи, як педагогіка й культура, та вимагає визначення її сутності як з погляду педагогіки, так і в контексті культури.

Дослідження особливостей професійно-педагогічної культури вчителя, вивчення характеру і змісту здійснюваних ним функцій дали можливість дійти висновку, що методична культура є важливою частиною професійно-педагогічної культури та свого роду системоутворюючою основою професіоналізму.

Аналіз наукових праць забезпечив можливість розглядати феномен методичної культури в одному логічному ряді з поняттями «культура» та «професійно- педагогічна культура». Методична культура викладача економіки є утворюючою основою та синтезом високого професіоналізму викладача; характеризується сукупністю цілей, традицій, стилів, правил, зразків прийнятої в суспільстві педагогічної діяльності, володінням методикою викладання й наявністю культуро- творчих та особистісних якостей.

У соціальному вимірі методична культура не зводиться до опису практик, діяльностей, прийомів, методів, методик, а є складною символічною реальністю, яка у функціональному відношенні виступає механізмом її розвитку; сприяє реалізації викладача в суб'єктному плані, тобто викладач стає «більш вільним» від впливу середовища, у якому здійснюється його професійна діяльність; дає можливість здійснювати педагогічну взаємодію відповідно до різноманітних і специфічних

навчальних ситуацій; допомагає розвитку професійної інтуїції та самопозиціонуванню, забезпечуючи самоактуалізацію в методичній діяльності як особистості й як професіонала.

Усе зазначене вказує на те, що в сучасних умовах модернізації підготовки вчителів економіки висуваються нові вимоги до його методичної підготовки, яка є невід'ємною складовою професійної підготовки, спрямованої на підвищення ефективності подальшої професійної методичної діяльності, на особистісну і професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей. У професійній підготовці вчителя економіки особлива увага приділяється спеціальній психолого-педагогічній, методичній підготовці. Під час засвоєння навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу («Психологія та педагогіка», «Комунікативні процеси в навчанні», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» та ін.) та дисципліни методичного циклу («Методика викладання економіки») викладачі економіки оволодівають науковими основами педагогічної та методичної діяльності, необхідними для освоєння педагогічної теорії й аналізу педагогічної практики, створення авторських методик і педагогічних технологій.

Практичний досвід і спостереження за педагогічною діяльністю викладачів економіки свідчать про те, що значна частина вчителів економіки не повною мірою володіють сучасними методологічними, методичними знаннями й новими технологіями; не можуть організувати освітній процес, спираючись на наукові ідеї; не володіють навичками дослідницької діяльності, необхідної для відстежування результатів своєї педагогічної праці, генерування нових ідей; не мають достатніх навичок комп'ютерної грамотності. У таких вчителів відсутня установка на використання інноваційних технологій, форм, методів, засобів навчання та вмінь творчо застосовувати їх у практичній діяльності; вони нездатні вибудовувати стратегію, тактику та техніку педагогічної взаємодії на основі суб'єкт- суб'єктних відносин, організувати спільну діяльність у системах «викладач – студент» і «студент – студенти» для досягнення певних соціально та професійно значущих цілей. Викладачі неспроможні аналізувати ефективність і результати власної професійної діяльності. Через це педагогічна діяльність таких вчителів економіки, певною мірою, має шаблонний, репродуктивний, а не творчий характер.

Активний пошук нових резервів підготовки вчителів економіки й кардинальні зміни в професійній освіті вітчизняної вищої школи спрямовують процес удосконалення її змісту на засадах нової варіативної професійно-педагогічної методичної підготовки в університетах непедагогічного профілю.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги дослідників до методичної діяльності й методичної підготовки в умовах економічної університетської освіти. На нашу думку, методичну підготовку вчителя економіки необхідно розглядати передусім як процес інтеграції різних блоків навчальних дисциплін. Центральне місце в цій структурі займає блок методичних дисциплін. Основною навчальною дисципліною в методичній підготовці вчителя економіки в системі університетської освіти є навчальна дисципліна «Методика викладання економічних дисциплін», у процесі засвоєння якої й відбувається формування методичної культури викладача економіки.



З одного боку, сама «Методика викладання економічних дисциплін», як навчальна дисципліна базується на методологічних, психологічних та економічних знаннях і має свій предмет дослідження; з іншого - методична підготовка виходить за межі вивчення лише методичних дисциплін і є безперервним інтеграційним процесом. Методична підготовка вчителя економіки передбачає єдність теорії та практики, виступає інтегратором знань, умінь, навичок студентів, сформованих у процесі психолого-педагогічної й предметної підготовки.

Здійснений аналіз навчальних планів ЗВО України економічного спрямування та тих, де є факультети, що здійснюють підготовку фахівців економічного спрямування ( ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В.Гетьмана», Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Українська інженерно-педагогічна академія) свідчить, що в навчальні плани обов'язково включені навчальні дисципліни «Методика викладання економічних дисциплін», для здобувачів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», та навчальні дисципліни «Методика викладання у вищій школі», «Методика викладання економічних дисциплін», «Методологія і організація наукових досліджень», «Педагогічне проектування в інноваційному просторі», «Психологічне забезпечення професійної діяльності в освіті» для здобувачів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». У методичній підготовці майбутніх фахівців особлива увага приділяється «Методиці викладання економіки» та «Методиці викладання економічних дисциплін», оскільки вони є завершальними дисциплінами психолого-педагогічної підготовки викладачів економіки й дають можливість здобувачам отримати більш ґрунтовну методичну підготовку.

Здійснений аналіз змісту навчальних програм з цих дисциплін дає змогу констатувати, що в методичній підготовці майже не достатньо приділяється увага формуванню методичної культури вчителя економіки: ні у формулюванні мети навчальної програми, ні у визначенні завдань не фігурують поняття «методична культура вчителя економіки», «формування методичної культури» тощо. У програмах навіть відсутні модулі й теми, які спонукають майбутніх вчителів формувати методичну культуру для підвищення ефективності подальшої професійної діяльності. У змісті модулів не відображено сутність, характеристика методичної культури, її компоненти тощо. Однак позитивним є те, що в навчальних програмах наявні модулі, теми, які, хоча й опосередковано, але сприяють формуванню методичної культури вчителя економіки. У навчальних програмах приділяється увага інноваційним процесам у вищій освіті та в галузі обраної спеціальності, видам педагогічних інновацій, структурі, змісту інноваційної діяльності викладача вищого навчального закладу; вивченню шляхів професійного самовдосконалення викладача економіки; виробленню особистого стилю професійно-педагогічної взаємодії та спілкування і т. ін.

Узагальнення результатів проведеного аналізу навчальних програм ЗВО дало змогу дійти висновку про існування суперечностей між інноваційними процесами, що відбуваються сьогодні в системі вищої освіти в Україні, та недостатнім рівнем

теоретичної й практичної підготовки здобувачів вищої освіти, низьким рівнем методичних знань і вмінь та якостей, що є показниками сформованості методичної культури вчителя економіки. Ці суперечності й визначають загалом недостатній рівень підготовленості до здійснення професійної методичної діяльності. А тому необхідним є оновлення навчальних програм щодо методичної підготовки вчителів економіки; обов'язкове включення в програми модулів, тем, спрямованих на формування методичної культури, на вироблення вмінь аналізувати ефективність і результати власної методичної діяльності.

Отже, формування методичної культури майбутніх учителів економіки у процесі професійної підготовки – це цілеспрямований вплив на особистість з метою розвитку і вдосконалення її ціннісних орієнтацій, професійних якостей, знань, умінь і навичок, здатності до здійснення ефективної професійно-методичної діяльності. Означений процес є складним, багатогранним, педагогічно спрямованим, характеризується керованістю, організованістю, передбачуваністю та завершеністю результатів і розглядається з позиції культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, системного та особистісно-діяльнісного наукових підходів.

Як зазначалося, останнім часом учені приділяють суттєву увагу проблемам методичної підготовки вчителів економічних дисциплін, виявленню сукупності педагогічних умов, які забезпечують якість методичної підготовки в системі університетської освіти. Але, на жаль, проблема формування методичної культури вчителя економіки в системі університетської освіти ще не стала предметом самостійного вивчення.

## **2.5. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ – ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ РОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**Марина Паук**

Початкова освіта є основним правом кожної дитини. Забезпечення доступу до освіти для всіх дітей є обов'язком не лише держави, а й батьків. Основною метою початкової освіти є підвищення інформованості дітей, відкриття можливостей для дітей поряд із саморозвитком. Це перший крок до процвітання суспільства. Початкова освіта є невід'ємною умовою сталого розвитку. Основна мета початкової освіти – навчити дітей аналітично мислити, досягати високого рівня життя, вирішувати проблеми, пов'язані з технологічним розвитком та розвитком основних цінностей. Нова українська школа має забезпечити безпечне та позитивне середовище, в якому може відбуватися ефективно навчання. У концепції Нової української школи зазначено, що майбутнє дитини цілком залежить від початкової освіти<sup>356</sup>.

---

<sup>356</sup> Концепція Нової української школи .URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../Ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Стрімке входження України в європейський і світовий простір характеризується прийняттям світових і європейських стандартів<sup>357</sup>. Яскравою ознакою розвитку національної системи освіти є її розвиток на компетентнісно-орієнтованій основі. Таким чином, процес підготовки компетентного фахівця, який уміє розвивати професійні риси, працювати нестандартно, творчо, відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків є однією з головних проблем професійної підготовки. Дослідники у навчальному посібнику «Освітні технології» говорять про те, що система навчання повинна враховувати умови, в яких буде жити і працювати майбутній спеціаліст<sup>358</sup>.

Відповідно до Концепції Нової української школи вчителі початкової освітита вчителі-словесники повинні сформулювати в дітей ключові компетентності, визначені сьогодні провідними освітніми системами світу та потрібні людині у XXI столітті. Проблема модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти багатоаспектна. В українському науковому просторі методологічні основи сучасної філософії освіти досліджено в працях В. Андрущенко, В. Бондаря, В. Кременя, В. Огнев'юка та ін.; шляхи реформування та інноваційного розвитку вищої освіти обґрунтовано в наукових публікаціях О. Дубасенюк, М. Згуровського, І. Зязюна, К. Корсака, Н. Ничкало, М. Пантюка, П. Сауха, Г. Терещука та ін.; концепціям неперервної професійної освіти, її науково-методичному забезпеченню присвячені дослідження С. Гончаренка, Р. Гуревича, С. Сисоєвої; на психолого-педагогічних засадах професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу та США зацентрували свою увагу В. Бауер, П. Вітоль, Т. Десятков, О. Заболотна, Т. Ключкович, Е. Майборода, С. Марголіс, Я. Морітц, Л. Пуховська, В. Рубцов; розвиток освіти країн Вишеградської четвірки вивчали М. Поп'юк, Н. Чорна та інші.

Різні аспекти історії початкової школи, теорії і практики підготовки вчителів початкових класів проаналізовані в працях Л. Коваль, С. Когут, Я. Кодлюк, В. Примакової, О. Янкович та ін. Проблема підготовки кваліфікованого педагога надзвичайно актуальна. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів розкривають у дослідженнях провідні науковці НАПН України: В. Аніщенко, І. Бех, І. Єрмаков, Я. Кодлюк, В. Кремень, О. Пометун, І. Родигіна, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та інші.

Основні положення модернізації загальної середньої освіти в Україні викладені в Концепції Нової української школи. Одним із пріоритетних напрямків реформування української школи є насамперед оновлення її початкової ланки, адже від якості початкової шкільної освіти залежить, наскільки успішними будуть учні у подальшому навчанні та професійному самовизначенні, чи буде успішним їхній життєвий шлях та чи будуть вони готові в майбутньому. саморозвиток і професійна мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці в умовах стрімких соціально-економічних змін. З огляду на це стає очевидною вирішальна роль поступового реформування системи підготовки вчителів початкової школи та вчителя-

<sup>357</sup> Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176. URL: [http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon%201176\\_14082013.doc](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon%201176_14082013.doc).

<sup>358</sup> Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. К. : Видавництво А.С.К., 2003. 255 с

словесника, адже як вважає В.Бондар, саме від цього залежить, наскільки ефективно та результативно буде реалізована нова парадигма шкільної освіти, заснована на компетентнісному підході та педагогіці співпраці, демократизація та індивідуалізація процес<sup>359</sup>.

Компетентнісний підхід слід розглядати як методичну основу забезпечення цілей, змісту та якості вищої освіти. На офіційному рівні вважається, що компетентність – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих шляхом навчання. Як зазначено у Великому тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією В.Бусела, що компетенції не можна зводити лише до знань, умінь, навичок, оскільки значна роль у їх застосуванні належить обставинам. Компетентність можна розглядати як здатність встановлювати зв'язок між знаннями та ситуацією, або, як пояснюється в Енциклопедії освіти за редакцією В.Кременя, як здатність знаходити, визначати процедуру (знання та дію), яка підходить для вирішення проблеми. Бути компетентним означає вміти мобілізувати набуті знання та досвід у певній ситуації. У науковій літературі розглядаються різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які розкривають її структуру, багатогранність, відображають зв'язок з різними галузями науки. Спираючись на Енциклопедію освіти за редакцією В.Кременя, сучасні дослідники визначають такі види компетентностей: конкурентоспроможна; професійно-юридичний; соціальний; психологічний; комунікативний; конфлікт тощо. Вони пов'язані з вимогами до знань та особливостями професійної діяльності<sup>360</sup>.

На нашу думку, професійна компетентність вчителя початкових класів і вчителя-словесника — це сукупність його особистісних якостей, загальнокультурно-кваліфікаційних знань, умінь, методичних навичок, гармонійне інтегрування яких у педагогічну діяльність дає оптимальні результати. Важливими є особистісні якості викладача, його загальна культура, управлінські та організаторські здібності, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка забезпечує знання, уміння, навички за фахом.

На думку В. Кременя, професійна компетентність є основною характеристикою діяльності спеціаліста; він включає як семантичний (знання), так і процесуальний (навички) компоненти і має основні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість професійних методів та критичного мислення. Професійна компетентність вчителя визначає його педагогічну майстерність.

Основними структурними елементами професійної компетентності є теоретичні педагогічні знання (забезпечують зміст психолого-педагогічних знань, визначених навчальним планом), практичні навички, особистісні якості вчителя.

Важливість професійної компетентності для педагогічної діяльності визначається її функціями, а саме: педагогічне самовизначення; поточний; самонавчання та самовдосконалення; самореалізація; конкурентний і конкурентний. Врахування цих функцій у процесі формування професійної компетентності

---

<sup>359</sup> Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. Початкова школа. 2008. № 7. С. 22-23

<sup>360</sup> Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. / голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

забезпечить успішне вирішення мети та завдань професійної підготовки майбутніх фахівців<sup>361</sup>.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу має базуватися на таких принципах:

1. Принцип гуманізму – створення умов для формування кращих якостей і здібностей учня; гуманізація стосунків між викладачами та студентами, повага до особистості майбутнього спеціаліста, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання гуманної особистості, щирої, гуманної, доброзичливої, милосердної.

2. Принцип демократизації - усунення авторитарного стилю в спілкуванні. Сприйняття особистості майбутнього вчителя як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, розвиток педагогічних здібностей.

3. Принцип компетентності – створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності випускника.

4. Принцип педагогічної творчості – створення умов для розвитку індивідуальної та особистісної творчості.

5. Принцип проблемності передбачає орієнтацію майбутнього спеціаліста на вирішення реальних педагогічних завдань.

6. Принцип реалізму передбачає орієнтацію випускника педагогічного закладу на досягнення реальних педагогічних цілей, оволодіння необхідними засобами та методами.

7. Принцип педагогічного саморозвитку передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовно-педагогічних потреб у саморозвитку та самореалізації. Професійна підготовка майбутніх учителів буде ефективною, якщо вона здійснюватиметься в комплексі цих підходів і принципів, носить цілісний характер.

8. Принцип спрямованості особистості – вибір змісту методів, форм навчання ґрунтується на природній схильності учнів до знань, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси, сприяє духовній самореалізації.

9. Принцип технологічної єдності процесу навчання, використання нових технологій навчання .

Принцип діалогізації навчання - відмова від монологу як соціально-орієнтованого спілкування - діалогу; формування в учнів умінь бачити сильні та слабкі сторони співрозмовника, критично ставитися до отриманої інформації, розрізняти упереджену та неупереджену інформацію, виявляти відмінності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника.

Метою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг<sup>362</sup>.

Основними завданнями формування професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти є:

---

<sup>361</sup> Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі: Монографія /Н.Г.Баліцька, О.А.Біда, Г.П.Волошина та ін.; За заг. ред. Н.С. Побірченко. К.: Наук. світ, 2004. С. 39-48

<sup>362</sup> Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. К., 2007. 308 с



- створити умови для становлення професійної культури майбутнього спеціаліста;
- активізувати формування ключових компетенцій майбутнього вчителя початкової школи;
- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та конкурентноздатності;
- формувати професійну мобільність студентів;
- організовувати методичну, дидактичну підтримку студентів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якостей та соціальних умінь особистості.

Технологічна підготовка майбутніх учителів – мовознавців у світлі гуманістичної парадигми полягає у формуванні гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності – єдності мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, на основі якої – ставлення до людини як вищої цінності. Гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя початкових класів ми визначаємо як професійну якість, що є основою прояву поваги до інших, відповідальності, турботи, творення добра. Безперечно, гуманістична спрямованість визначається моральними потребами, які виявляються у прагненні людини допомагати іншим, співпереживати, дбати про певний психологічний клімат у колективі тощо.

У нашому розумінні модернізація – це зміна відповідно до потреб і вимог сьогодення. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «модернізація означає змінюватися, удосконалюватися відповідно до сучасних вимог». Термін «модернізація» трактується як «зміна, удосконалення, що відповідає сучасним вимогам»<sup>363</sup>. Досліджуючи динаміку освіти, І. Шапошнікова констатує, що «тенденції в парадигмі освітніх систем перебувають у площині пошуку таких варіантів, де кожна особистість не лише готувалася б до соціальної адаптації в швидкоплинному середовищі та адаптувалася б до потреб часу, а й готується до соціальної адаптації. але й випереджають у своєму духовному розвитку застарілі зразки світогляду старших поколінь». Інновація може бути як формою, методом чи засобом навчання, так і технологією, методами чи навіть змістом освіти. Створення та поширення інновацій у системі підготовки педагогів<sup>364</sup> зумовлено комплексом об'єктивних факторів :

- поява державних стандартів освіти;
- профілізації та індивідуалізації навчального процесу;
- концепція національного виховання дітей та молоді;
- авторські навчальні програми, підручники, посібники, освітні та управлінські системи та технології;
- варіативні системи навчання (розвивальні, індивідуальні, диференційовані тощо);
- методи проектування та моделювання життя особистості, діалогічна форма спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу;

<sup>363</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

<sup>364</sup> Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. Вища школа. 2003. № 1. С. 3–11.

- модернізація змісту, форм і методів управління керівниками навчальних закладів;
- варіативні моделі структури управління;

Дефініцію «комунікативна компетентність» потрактовано як інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети; професійно-комунікативна компетентність учителя виявляється у процесі педагогічної комунікації як здатність досягати цілей і задач навчання і виховання та розв'язання комунікативних задач, що виникають у навчально-виховному середовищі. Поняття «професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів» визначено як інтегративне особистісне утворення, яке виявляється в процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами як здатність актуалізувати та застосовувати здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення цілей та завдань навчання і виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти через розв'язування комунікативних задач.

Однією з особливостей духовно- багатой та інтелектуально розвиненої - особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є мовлення<sup>365</sup>. Актуальним для майбутніх учителів-словесників є українське професійне мовлення, оскільки нагальним стає не тільки розширення сфер спілкування, а й формування мовної особистості випускників середніх шкіл. Цілком зрозуміло, що впродовж навчання в університеті в центрі уваги повинні бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати усім викладачам.

Проблема співвідношення теорії і практики під час викладання мовознавчих дисциплін – це проблема, що давно хвилює як учених методистів, так і викладачів-практиків, проблема, що потребує переосмислення й сучасного розв'язання. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію у навчальному процесі вищої школи, але й про теоретичні положення сучасної методики як науки. Теоретичні проблеми методики мають важливе значення для вдосконалення процесу професійної підготовки, на цьому зосереджена увага П.Сікорського, який дає визначення питомої ваги лінгвістичної теорії та мовленнєвої практики у розвитку особистості студента. За період навчання в університеті студенти-філологи мають набувати відповідних фахових умінь і навичок<sup>366</sup>:

- досліджувати мовні та літературні факти і явища в їх системній сув'язі; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення, філологічний смак;
- активно застосовувати методи й прийоми навчання у практичній діяльності;
- вести наукові пошуки в галузі мовознавчих, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, використовуючи різноманітні методи наукового дослідження;
- розвивати потребу та вміння самостійно поповнювати свої знання за фахом,

<sup>365</sup> Баррет Дж. Протестируйте себя. СПб.: Питер, 2004. 254 с.

<sup>366</sup> Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. Посібник. К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2006. 127 с.

бути мобільним до різних нововведень, тобто бути професійно компетентним.

Складовими мовної особистості студента є постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) й творчої, духовне багатство особистості та акумулювання мовних традицій (здатність берегти й розвивати мовні традиції народу).

Формування мовної особистості означає не тільки набуття людиною певних знань, умінь і навичок, але й самовиховання свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися рідною та іншими мовами, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням. До важливих засобів, на думку Р.Пионової, належить формування свідомості студентів, сюди відносять народну творчість, мистецтво, безеквівалентну лексику та ін. Це зумовлює введення в навчально-виховний процес відповідного дидактичного матеріалу. На основі розвитку різних видів мовленнєвої діяльності формується професійна мовленнєва компетентність студентів – інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності<sup>367</sup>.

До найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця, належать:

- уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях (у дружньому колі, в аудиторії, класі, на перерві, у розмові з батьками, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах по телефону тощо);
- уміння створювати усні монологічні висловлення (вести урок);
- реалізувати різні форми позакласної роботи, висловити своє ставлення до обговорюваного питання, дати певні роз'яснення з фаху тощо;
- уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (теми, фактів, доказів головного й другорядного, логіки викладу),
- використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому, використання її у своїй роботі);
- уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів;
- уміння користуватися різними видами читання.

Професійне мовлення – це спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення. Професіоналізмами вважають слова або звороти, властиві мовленню людей певної професії. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, бо точно називають поняття, явища дійсності. Для ефективної професійної підготовки

---

<sup>367</sup> Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие. Мн. : Университетское, 2002. 256 с.



майбутнього філолога як мовної особистості слід дотримуватися таких вимог: підпорядкування мовленнєвого акту конкретній меті спілкування; ретельна підготовка мовленнєвого акту; забезпечення зворотного зв'язку в процесі спілкування; урахування особливостей адресата мовлення; корекція мовленнєвих дій адресата; врахування якостей мовлення під час мовленнєвого акту.

Як підсумок констатуємо: мовна особистість – людина, яка володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток. Важливу роль у розвитку мовної особистості відіграє рідна мова, завдяки їй студент пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України. Сучасне трактування мовної особистості майбутнього вчителя-словесника ґрунтується на суб'єктносуб'єктних стосунках учасників навчального процесу, що беруть активну участь у ньому, розвивають своє мислення і мовлення, засвоюючи мову і користуючись нею.

Модернізація початкової освіти, впровадження концепції Нової української школи зумовлюють потребу в оновленні освітнього змісту, структури, форм і методів навчання. У науковій праці Л.Даниленко звертається увага на те, що перед початковою школою стоїть важливе завдання – формування цілісної особистості, яка володіє різними компетенціями, необхідними в сучасному житті. Відтак, метою освітнього процесу стає формування не просто вмій і навичок, а певних компетентностей особистості, які сприятимуть адаптації дітей у суспільстві і реалізації їхніх можливостей у сучасному житті<sup>368</sup>. Основні засади реформи шкільної освіти України викладено в нормативних документах, у яких декларуються принципи полікультурності, мультикультурності та поліетнічності. Серед п'яти ключових компетентностей в освіті, визначених у звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи, визначено компетентності, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві, покликаних контролювати прояви расизму і ксенофобії, сприяти розвитку у зростаючих покоління міжкультурних компетенцій, таких як прийняття відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і конфесій. Саме тому особлива увага приділяється формуванню мультикультурної компетентності, яка ґрунтується на цінностях і нормах національної культури та регіональних традицій, які не суперечать загальнолюдським цінностям.

Сутність і зміст мультикультурної компетентності найкраще розкривається в царині освіти. За своїм змістом мультикультурна освіта – це гідне, рівноцінне навчання і виховання учнів, незалежно від їх етнічної приналежності, передача достеменної інформації про різноманіття культур та можливість їх співіснування поряд. Мультикультурна освіта передбачає своєрідний симбіоз звичаїв і традицій, завдяки якому виховується толерантне ставлення до відмінностей представників різних культур, прищеплюються національні та загальнолюдські цінності<sup>369</sup>, розвиваються навички й уміння взаємодії в сучасному мультикультурному

<sup>368</sup> Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. К., 2007. 308 с.

<sup>369</sup> Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.

середовищі на основі прийняття та взаєморозуміння і, таким чином, забезпечується культурно-соціальна ідентифікація особистості. Актуальність проблеми мультикультурної освіти і виховання учнів початкової школи зумовлена сприятливістю молодшого шкільного віку до освітньо-виховних впливів, закладанням морально-культурних основ особистості молодшого школяра, у зв'язку з активним формуванням його характеру, установок, стереотипів поведінки, мислення, світогляду, що надає можливість прищеплювати національні та загальнолюдські цінності, виховувати шанобливе ставлення до іншої культури.

Головним завданням при вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі є організація спеціальних педагогічних умов та проектування програмно-методичного забезпечення даного процесу в педагогічній системі вищої професійної освіти. У контексті нашого дослідження, педагогічні умови – це спеціально створене педагогічне середовище, що сприяє підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі й сукупність засобів, об'єктивних можливостей навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення мети. Організаційно-методичними умовами професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти є: формування змісту професійної підготовки; управління якістю професійної підготовки відповідно до визначених принципів і функцій управління нелінійними системами; європейська трансферно-накопичувальна система організації навчального процесу.

Ефективними педагогічними технологіями, що забезпечують в цілому розвиток фахової компетентності, мовленнєвої грамотності, комунікативної майстерності, культуромовної вправності, риторичного потенціалу майбутніх словесників є такі: педагогічна технологія особистісно орієнтованого навчання, профільного навчання, контекстного навчання, проєктивна технологія (ігрове, навчальне проєктування тощо). Інноваційними технологіями навчання для студентів-філологів є ті, що розробляються та проєктуються практиками і кваліфікуються як авторські щодо роботи в межах викладання конкретних дисциплін навчального плану. По суті, процес розробки конкретної навчальної технології можна назвати процесом педагогічного проєктування.

Основними структурними компонентами проєктованої навчальної технології формування мовнокомунікативної компетенції студентів є, на нашу думку, такі три модулі: прогностично-конструювальний, технологічно-інструментальний, діагностично-рефлексивний.

Прогностично-конструювальний модуль. У межах цього модуля реалізується інформаційний аспект (повідомляються цілі навчання, формується мотивація, розподіляються ролі викладача-студентів, структурується міжособистісна діяльність). Роль прогностично-конструювального модуля проєктованої навчальної технології – дати настанову студентам на реалізацію навчальної мети та комплексу навчальних завдань з дисципліни «Основи культури мови»: оволодіти нормативним літературними варіантом сучасної української літературної мови на всіх рівнях

мовної системи, оволодіти практикою комунікації, сформувати лінгвістичну, інформаційну, прагматичну, методичну культуромовну компетенції.

Технологічно-інструментальний модуль проекрованої навчальної технології – це основний модуль, у межах якого за допомогою спеціально відібраного методичного інструментарію (форм, методів, прийомів, засобів, моделей навчальних ситуацій, комплексу завдань контекстного спрямування тощо) відбувається співдіяльність між студентами та викладачами з метою комунікативного вдосконалення.

Основне призначення цього модуля – навчання студентів рефлексії, тобто відтворенню визначеного навчального матеріалу, всього комплексу елементів, критеріальних показників комунікативної діяльності, які забезпечують мовно-комунікативну компетенцію майбутніх учителів-словесників. Саме під час реалізації цього модуля відбувається відпрацювання, «шліфування», контроль рівнів сформованих фахових умінь та навичок студентів<sup>370</sup>. Таким чином, проектування сучасних технологій навчання у вищій школі – це один із важливих напрямків роботи професорсько-викладацького складу на шляху до формування професійної мовно-комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників. Реалізація інноваційних технологій навчання з філологічного напрямку підготовки студентів сприятиме розвитку їхньої мовленнєвої вправності, комунікативної довершеності, самостійності щодо виконання таких видів креативної педагогічної діяльності, як системне конструювання, авторське проектування й планування власних педагогічних навчальних технологій.

Потужні електронні ресурси дозволяють інтенсифікувати й урізноманітнити процес навчання завдяки використанню таких програмних засобів, як електронні підручники, посібники, енциклопедії, словники, тощо; програми MS Office (Word, Excel, Power Point, Microsoft Publisher), що дають змогу створювати мультимедійні програми, тестові завдання, презентації, а також уможливають організацію самостійної творчої роботи; програма Intel Teach, в рамках якої проводяться тренінги, вебінари, форуми, конкурси, пролонговані у часі on-line конференції, блог-технології; програмно-апаратні комплекси – інтерактивні дошки; Інтернет-ресурси, що забезпечують пошук і перегляд у мережі великого обсягу різнобічної, неформалізованої, структурованої інформації у вигляді текстових, графічних, аудіо та відео файлів або програм з будь-якої галузі людської діяльності. Тому майбутні вчителі-словесники повинні оволодіти знаннями, набути вмій і навичок, пов'язаних з роботою в глобальних інформаційних мережах. Зокрема потрібно вміти користуватися основними сервісами Інтернету, вести пошук необхідної інформації й аналізувати її. Найбільш популярними є такі інформаційні сервіси: WWW (World Wide Web) – засіб мережевого доступу, гіпермедійна, інтегровальна, глобальна інформаційна система; електронна пошта – засіб обміну повідомленнями, що об'єднує послуги телефону й традиційної пошти; електронні конференції – дають

---

<sup>370</sup> Підготовка майбутніх учителів до застосування нових технологій навчання у початковій малокомплектній школі: Монографія /Н.Г.Баліцька, О.А.Біда, Г.П.Волошина та ін.; За заг. ред. Н.С. Побірченко. К.: Наук. світ, 2004. С. 39-48.

змогу брати участь у дискусіях і здійснювати обмін думками; електронні бібліотеки – зібрання книг, що зберігаються в електронному вигляді. Майбутній учитель-філолог може використовувати освітні ресурси Інтернету в режимі on-line або off-line, Інтернет-джерела. Формуючи професійну компетентність майбутнього педагога, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку його ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки<sup>371</sup>. Зміст освіти у сучасному вищому педагогічному навчальному закладі повинен спрямовуватися на розвиток творчих здібностей студентів. Реалізація компетентнісного підходу у підготовці вчителів початкових класів актуалізує ідеї впровадження нових методик викладання у ЗВО. Ми маємо на увазі увесь арсенал інноваційних технологій, які дозволяють не тільки підвищити якість навчально-виховного процесу у сучасному ЗВО, а й дозволяють привчити майбутніх педагогів до творчого розв'язання навчально-педагогічних завдань. Зрозуміло, що впровадження даних технологій не є легкою справою навіть для досвідченого педагога і потребує ґрунтовної підготовки (до матеріалів, складання плану, ретельне вивчення індивідуальних особливостей учнів класу та ін.). Тому той вчитель, який прагне розкрити всі здібності і таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істину, обов'язково буде шукати шляхи вдосконалення своєї методики. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інноваційних педагогічних технологій передбачає: ознайомлення студентів з теоретичними основами інноваційних технологій навчання; практичне оволодіння інноваційними технологіями, зорієнтування студентів до педагогічної творчості, самостійності; вивчення педагогічного досвіду використання сучасних педагогічних технологій; формування практичних умінь та навичок упровадження в навчальний процес початкової школи інноваційних технологій.

Досвід переконує, що студенти спроможні самостійно добирати інноваційні технології відповідно до теми уроку, методично правильно проводити урок за обраною технологією. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності на уроках рідної мови має здійснюватись на основі інтеграції теоретичних знань з відповідними вміннями, ефективно формування яких забезпечується під час практичних занять та різних видів педагогічної практики.

---

<sup>371</sup> Андрущенко В. Роздуми про вчителя. Вища освіта України. 2011. № 2. С. 6–8.

## **РОЗДІЛ 3. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР, УНІВЕРСАЛЬНІ НАВИЧКИ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

### **3.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ**

**Олена Мішкулинець, Інна Синевич**

На сучасному етапі наша держава, враховуючи стрімкий розвиток державотворчих процесів, потребує людини, яка готова приймати важливі рішення соціально-економічного характеру. У зв'язку з цим в освіті почалася нова стадія перетворення, враховуючи зміни світосприйняття людини. Тому, відповідно до Закону «Про освіту» (2017), освітня траєкторія розглядається як пріоритетний напрямок культурного, соціального та економічного розвитку держави. В урядових документах, що врегульовують освітню політику, а саме Законі «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» та Державних стандартах освіти, здійснення компетентнісного підходу проголошується орієнтиром щодо зміни освітньої системи.

Актуальність наукової розвідки зумовлена ситуацією в освіті як соціального інституту, який надає професійні знання для успішності молоді та її конкурентоспроможності на ринку праці.

Розглядаючи проблему навчання здобувачів, доречно відзначити, що в цьому контексті відбувається процес реформації вищої освіти з використанням компетентнісного підходу<sup>372</sup>.

Зокрема, науковці І. Бех, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Овчарук, Л. Паращенко, С. Трубачова та ін. розглядали запровадження компетентнісного підходу в освітньому середовищі; аспекти компетенцій відображені у численних працях Т. Байбари, Н. Бібік, І. Зими, В. Краєвського, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та ін.; компетентнісний підхід до навчання та особливості його реалізації розглядаються у працях О. Жука, В. Лугового, І. Родигіної, Л. Хоружої, В. Хутмахера; проблемою здатності до діяльності майбутнього фахівця як компетентного спеціаліста, котрий спроможний виконати завдання з використанням інновацій для досягнення цілі в певній галузі досліджували О. Єременко, Г. Селевко, В. Серіков<sup>373</sup>.

Проведені наукові пошуки дозволяють стверджувати, що компетентнісний підхід об'єднаний з діяльнісним та особистісним підходами. Компетентнісний підхід, за наслідками вітчизняних та зарубіжних досліджень, витискає освітню мету у напрямку мобілізації знань, які здобувач здатний зрозуміти, вчить його мислити і

<sup>372</sup> Бойчук Д. Ю. (2013) Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн. Чернівці : Черемош, (Вип. 13), 130–135.

<sup>373</sup> Романчук Н. (2018) Компетентнісний підхід в освіті: концепції, суть, зміст. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки (4), 119-122.

діяти в соціумі<sup>374</sup>. На думку Н. Нагорної важливим є не тільки отримання знань, а вміння розв'язувати здобувачем виникаючі проблеми у різних сферах<sup>375</sup>.

О. Савченко зауважує, що перехід до компетентнісного підходу це зміщення орієнтирів із накопичення знань на розвиток у майбутніх фахівців змоги застосовувати їх в практичній діяльності, це переорієнтація з перебігу навчання на наслідок освітньої діяльності здобувача<sup>376</sup>.

Слід зазначити, що тривалий час вища освіта будувалася за принципом надання знань здобувачеві освіти. На нашу думку, для сьогодення цього не достатньо, оскільки сучасне життя висуває суворі умови, а відтак фундаментальних знань недостатньо для стрімкого професійного росту.

З огляду на це, істотно значущою стає спроможність відзначати успіхи особистості. Саме тому, велику цінність для професійних здобутків набуває компетентнісна освіта. У цьому контексті О. Савченко підкреслює, що саме компетентнісна освіта виступає спробою виокремитись за межі звичного навчання, коли результатом вважається накопичена система знань і умінь здобувача, а не його здатність діяти. Тож можна окреслити, що компетентнісна освіта виступає як особистісно-діяльнісна. Звичайний результат навчання: «знаю що...», наразі змінюється в напрямку «знаю як...»<sup>377</sup>.

Нам імпонує думка Ю Швальба, стосовно актуальності завдань сучасної освіти. Науковець вважає, що суттєво значущим для навчання виступає впровадження компетентнісного підходу, це, в свою чергу, освітній процес скеровує не тільки на формування, а й на розвиток ключових компетентностей особистості. В наслідок чого формується загальна компетентність, яка виступає інтегрованою характеристикою особистості та об'єднує ключові компетентності<sup>378</sup>.

Специфіка формування компетентностей та їх види обґрунтовувалися у дослідженнях: П. Шендерова (дослідницька компетентність); Л. Антропової, О. Фадейкіної (комунікативна компетентність); Н. Амінової, Л. Боголюбової (соціальна компетентність); Н. Витківської (інформаційна компетентність); А. Белкіної, М. Лобанової (педагогічна компетентність) та ін.

Опрацьовані нами публікації психолого-педагогічного характеру дають змогу відзначити чималу цікавість науковців до формулювання сутності розуміння «компетентності» і «компетенції». Для більш детальної оцінки окреслених дефініцій постає потреба уточнити, що компетенція та компетентність різні за змістом поняття.

---

<sup>374</sup> Авшенюк Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О., Пуховська Л. П., Сулима О. В. (2014) Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 280.

<sup>375</sup> Нагорна Н. В. (2007) Формування у студентів понять компетентності й компетенції. Виховання і культура, (1–2), 266–268.

<sup>376</sup> Савченко О. П. (2010) Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, (Вип. 3), Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/)

<sup>377</sup> Савченко О.Я. (2012) Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти. Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка», (4), 3.

<sup>378</sup> Швалб Ю. (2010) Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Вища школа.(2), С.31-36.

Як зазначає Н. Бібік, компетенція являється соціальною нормою, вона безпосередньо об'єднує і знання, і вміння, і навички та одночасно і способи діяльності. За поглядом дослідниці, компетенція не являється рисою людини.

Окрім того, Н. Бібік акцентує увагу на тому, що в процесі засвоєння знань формується компетенція і таким чином перетворюється у компетентність<sup>379</sup>.

Досить вагомим твердженням знаходимо в наукових доробках В. Краєвського та А. Хуторського, які розділяють ці поняття і характеризують компетенцію як взаємозалежні характеристики особистості, які слугують задля ефективності дії, компетентністю вважають оволодіння особистістю якоюсь компетенцією, що містить її персоналізоване відношення до справ. Інакше кажучи, компетенція А. Хуторським аналізується як норма освітньої підготовки, а компетентність розглядається як сформовані особистісні якості<sup>380</sup>.

Таким чином, якщо компетенція визначається як задана норма, то компетентність розглядають як набуту якість здобувача освіти.

Теоретичний розгляд досліджуваної проблеми дає право виділити деякі поняття компетентнісної освіти, такі як:

- компетентнісний підхід;
- компетенція та компетентність;
- ключові та предметні компетентності.

Розглянемо суть кожного з них.

Ми погоджуємось з думкою Н. Романчук, яка охарактеризовує компетентнісний підхід, як вектор освітнього процесу для формування та розвитку базових і предметних компетентностей. В наслідок цього процесу розвивається загальна компетенція, яка виступає інтегрованою характеристикою досягнень здобувача. Вона набувається шляхом навчання, а також особистісного та пізнавального досвіду.

Компетентність виступає як оволодіння здобувачем певною компетентністю, інтегрована здатність особистості, яка здобувається в процесі набуття знань і об'єднує досвід, вміння та навички, які можуть бути застосовані в практичній діяльності. Виходячи з вищесказаного, саме тому, на нашу думку, недоречно розглядати компетентність з точки зору фактичних знань<sup>381</sup>.

За міркуваннями психологів, важливим аспектом є те, що компетентність характеризується насамперед як психологічна готовність особистості до певної діяльності, а компетенція розглядається як досвід, під час праці, в процесі якої особистість оволодіває компетентністю. В рамках нашого теоретичного дослідження ми відзначаємо компетенцію як обумовлений суспільством обсяг навичок і умінь в певній галузі. Доречно також відзначити, що вона наперед визначає соціальну норму.

---

<sup>379</sup> Бібік Н. М. (2004) Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : «К.І.С.», 47-52.

<sup>380</sup> Краевский В. В., Хуторской А. В. (2003) Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. Педагогика, (2), 3-10.

<sup>381</sup> Романчук Н.О. (2018) Компетентнісний підхід в освіті: концепції, суть, зміст. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки (4), 119-122.

Наслідком оволодіння компетенцією являється компетентність, яка передбачає особистісні характеристики, а також відношення до праці.

Як бачимо, компетентність розглядається як оволодіння особистістю певною компетенцією, яка включає в себе персональне відношення до предмету діяльності.

Разом з тим, освітню компетенцію розглядаємо як особистісну якість та здібність здобувача освіти вирішувати важкі різновиди діяльності.

Цілком зрозуміло, що освітня компетенція маючи емоційне забарвлення, стосується особистості і може підпадати під афективні зміни.

Окрім того, слід зауважити, що застосовуючи компетентнісний підхід під час освітнього процесу як раз і полягає в тому, що він передбачає готовність здобувача освіти бути успішним та продуктивним в різних сферах. Також, наголошуємо, що головне завдання педагога, розвинути у майбутнього фахівця компетентності, обучити їх використовувати та розвивати навички в повсякденному житті. Тому викладач повинен постійно самовдосконалюватись.

Разом з тим, резюмуючи погляди науковців з окресленої проблематики, можна сказати, що, компетенцію, в межах діяльності людини, аналізують як уміння та знання своєї справи, а компетентність розглядають як вміння доцільно використати компетенцію, показавши тим самим вдалу реалізацію своїх зобов'язань на практиці.

Відтак, з сучасні дослідники Н. Бордовська, А. Реан, А. Хуторський розглядають професійну компетентність з точки зору сукупності вмінь здобувача освіти своєрідно застосовувати практичні знання.

Досить вагоме твердження знаходимо в наукових доробках В. Федіної, яка зазначає, що на протязі професійного зростання відбувається сам процес формування професійних компетентностей. Цей процес дослідниця розглядає в декілька етапів: формування професійного спрямування, підготовки та професіоналізації. На етапі формування спрямованості відбувається фахова та психологічна адаптація здобувачів до своєї діяльності; на другому етапі професійної підготовки здійснюється опанування професійними знаннями і вміннями; третій етап, етап професійного становлення, довершується придбанням професійного світогляду<sup>382</sup>.

У зв'язку з цим доцільно, на наш погляд, зазначити, що професійну компетентність можна роздивлятися як багатовекторне групування, яке охоплює психолого-педагогічну, предметну і методичну компетентності. Також, вона передбачає сполучення знань та особистісних характеристик, що в свою чергу забезпечує належний ступінь організації своєї професійної діяльності.

Важливим аспектом є те, що на теперішній час майбутні фахівці не тільки повинні пристосовуватись до сучасної освіти, а й повинні збагнути той факт, що для того, аби вирішувати фахові питання на належному рівні в певній сфері потрібно, в свою чергу, оволодіти компетентністю на належному рівні.

Незаперечним є той факт, що тільки в тому випадку, якщо брати до уваги аспекти психологічних досліджень, можна сформувати повноцінну компетентну особистість.

---

<sup>382</sup> Федіна В. С. (2009) Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 252.



Відтак, особистість розглядають з декількох ракурсів, як структуру взаємовідносин та систему, в якій виокремлюють визначні повсякденні цілі та мотиви<sup>383</sup>.

Провідні мотиви, за дослідженнями О. Леонтьєва, підпорядковують собі інакші мотиви, які спонукають людину до діяльності. Відтак, формуючи діяльність водночас формуємо діяльнісну мотивацію, від якої залежатиме її місце у структурі особистості<sup>384</sup>.

А. Батаршев пропонує в образі власного «Я» виділяти три основні компоненти:

- емоційний – вміння самооцінки (самоповага, самоприниження і т.п.);
- когнітивний – пізнання свого психологічного стану, суспільного значення;
- поведінковий – відношення до себе (прагнення завоювати повагу, підвищити самооцінку і т.п.)<sup>385</sup>.

В дослідженнях проведених під керівництвом С. Занюка підкреслено паралелі між розвитком особистості, мотивами й ефективністю учіння. На його думку, поруч із знаннями, навичками, вагомим рушієм виступає професійна мотивація, яка в свою чергу стає підґрунтям для досягнення у діяльності<sup>386</sup>.

З огляду на це, для того щоб спонукати здобувачів освіти включатися у освітній процес необхідно використовувати навчальні мотиви. Зазначимо, що наразі не існує спільної думки стосовно класифікації мотивів учіння. Дослідники В. Ягупов, В. Свистун виокремлюють в освітній діяльності декілька мотивів, а саме соціальні, які взаємопов'язані із спілкуванням здобувача освіти й інших людей у процесі навчання) та мотиви пізнавального характеру, до яких відноситься зміст та процес освітньої діяльності.

Важливим аспектом є те, що коли в майбутніх фахівців не сформована професійна вмотивованість, фахівці радять користуватися мотиваційним переключенням<sup>387</sup>.

Однак не всі здобувачі під час навчання мають тривалу мотивацію, в зв'язку з цим, до уваги беремо висновки вчених про те, що для розвитку соціальних мотивів, які мають суспільне спрямування, потрібні особливі умови: цікаве студентське життя, формування колективу у ЗВО, спільна діяльність.

В межах нашого теоретичного дослідження хочемо звернути увагу на саму природу компетентності. Тільки за умови зацікавлення особистості своєю діяльністю, в поєднанні з її життєвими цінностями та потребами, може проявитися суть компетентності<sup>388</sup>.

---

<sup>383</sup> Фурдуй С.Б. (2017) Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. Молодий вчений, (3), 485-489.

<sup>384</sup> Леонтьев А.А. (2007) Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений 4-е изд. М.:Смысл; Академия, 368.

<sup>385</sup> Батаршев А.В. (2011) Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: ВЛАДОС, 21-22.

<sup>386</sup> Занюк С.С. (2002) Психология мотивации: навч. посібник. К.: Либідь, 304.

<sup>387</sup> Ягупов В. В., Свистун В. І. (2007) Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, (71), 3-8.

<sup>388</sup> Кулагина И. Ю. (2011) Педагогическая психология : учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Трикста, 177.

Можемо стверджувати, що професійна компетентність окреслюється бажанням особистості до саморозвитку, розумінням відповідальності до виконання професійної діяльності, індивідуальними здібностями та досвідом. Для того, щоб сформуванню професійну компетентність у майбутнього фахівця, потрібно спиратися не тільки на особистісні якості та досвід, а також на знання як теоретичного так і практичного характеру, що обумовлює бажання до реалізації професійних зобов'язань.

На думку дослідників проблеми компетентнісного підходу, особливістю цього явища є змога майбутніх фахівців до самоорганізації та рефлексії, тобто здобувач повинен осмислювати матеріал, відчувати потребу в ньому, щоб транслиювалися не тільки знання, а й розвиток професійних навичок<sup>389</sup>.

Зазначимо, на нашу думку, професійна компетентність, формуючись у здобувачів освіти під час навчання в ЗВО як комплексне утворення, яке інтегрує у собі особистісні та професійні складники, надалі розкривається в діяльності і залежить від рівня підготовленості до неї.

Безперечним є той факт, що таке розуміння сенсу «професійна компетентність» дає можливість обґрунтувати підхід до формулювання компетентності фахівця з урахуванням різних спектрів його роботи як в професійній, пізнавальній та особистісній площинах доповнюючи один одного, приймаючи тим самим всебічному прояву, у разі потреби можуть компенсувати недорозвинення окремих показників їхньої компетентності<sup>390</sup>.

Орієнтуючись на значення поняття «професійна компетентність», можемо зазначити, що процес підготовки фахівців спрямовують також на формування комунікативної компетентності.

Насамперед варто відмітити, що для покращення розвитку саме комунікативної компетентності важливим виступає усвідомлення комунікативних потреб. Безпосередньо психологами виділяється різна кількість, зокрема часто виокремлюють відповідні потреби:

- належність до соціальної спільноти;
- в людині та відносинах з нею;
- в оцінці іншими та в повазі;
- у наданні допомоги та підтримки іншим;
- в емпатії та співчутті;
- в систематичному обміні досвідом та знаннями;
- у налагодженні ділових відносин для спільної діяльності та співпраці;
  - у виробленні спільного пояснення об'єктивного світу та всього, що в ньому відбувається<sup>391</sup>.

Є. Ільїн виділяє дві групи факторів, що визначають ефективність спілкування: зовнішні (умови спілкування, соціальний статус, вікові та статеві особливості,

<sup>389</sup> Толочко С. (2018) Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*, (3), 29-36.

<sup>390</sup> Рябова З. В., Драч І. І., Приходькіна Н. О. (2014) Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія. К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 338.

<sup>391</sup> Александров Ю.В. (2015) Психологія розвитку: навчальний посібник. Харків : ФОП Панов А. М., 336.

індивідуальна сфера) та внутрішні (емпатія, чесність, психологічний такт, авторитетність, спостережливість)<sup>392</sup>. Присутність потреби в спілкуванні робить комунікативний процес однією з фундаментальної цінності людини.

З урахуванням змісту компетентної освіти, перед сучасною освітою стоїть три важливі завдання:

- вчити розв'язувати життєві ситуації;
- навчити здобувачів освіти вчитися, тобто формувати в них ціннісні мотиви навчання, ознайомити з пошуковими механізмами та методами обробки інформації, навчити підбирати та користуватися ефективними методами і прийомами навчання;
- підготуватися до професійного вибору;
- навчитися орієнтуватися в системі цінностей;
- навчати розв'язування оригінальних завдань, до яких належать дослідницькі, ідейні, творчі<sup>393</sup>.

Як показує досвід, людина, яка прагне до успіху, повинна оволодіти такими якостями, як гнучкість методів, мобільність знань, критичність мислення.

Безперечно, людина з такими якостями буде хорошим фахівцем у своїй справі. Однак методи і шляхи повноцінного оволодіння компетентністю ще не розроблені і здаються досить складними. Справа в тому, що над цим питанням працюють як науковці, так і викладачі-практики, адже ці якості продовжують розвиватися протягом періоду навчання у ЗВО. Пропонуємо викладачеві, як один із варіантів, під час освітнього процесу застосувати супровід психолого-педагогічного спрямування, адже розвиток компетентностей можливий саме через спрямований супровід<sup>394</sup>.

Отже, супровід здобувачів психолого-педагогічного спрямування під час застосування компетентного підходу у навчанні базується на баченнях про компетентність, де вона представляє загальну здатність особистості, як інтегрований результат навчання, який пов'язується з спроможністю до вміння використати власні знання та досвід у житті.

Даний супровід вміщує основні різновиди компетентностей: функціональні, які пов'язано між собою з можливістю експлуатації наукових знань і фактів; соціальні, які пов'язані з соціумом, які пов'язані з вмотивованістю та зацікавленістю та особистим вибором. Тому комплекс усіх цих важливих вмінь є провідним в системному компетентному підході, і водночас це кінцевий результат навчання<sup>395</sup>.

Всі компетенції між собою взаємозалежні. Враховуючи це, так чи інакше, на учасниках системного підходу позначається мотиваційна, функціональна та соціальна компетентності.

Ми розділили предмети за пріоритетністю впливу: сім'я та заклад вищої освіти спонукають здобувачів освіти до зростання у професійній сфері – це мотиваційна

---

<sup>392</sup> Ильин Е.П. (2012) Психология общения и межличностных отношений. СПб : Питер, 578.

<sup>393</sup> Толочко С. (2018) Модернізація компетентного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. Нова педагогічна думка, (3), 29-36.

<sup>394</sup> Жукова О. А., Комишан А. І. (2021) Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 264.

<sup>395</sup> Овсієнко Л. (2017) Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика. (2), 82-87.

компетентність, вища освіта допомагає створити умови для здобуття фахової освіти здобувачів – це функціональна компетентність, а інші складові системи сприятимуть соціальному розвитку та формуванню особистості - це соціальна компетентність.

Ми розглядаємо цю схему з точки зору, коли формування компетентності здійснюється від мотивів до соціалізації. Потім цей ланцюжок стає складнішим і повторюється на новому рівні розвитку здобувача<sup>396</sup>.

Однією з неодмінних вимог теперішньої освіти є її гармонізація з вимогами сучасності та орієнтація навчального процесу на набуття і реалізацію ключових компетенцій в освітньому процесі.

Ми зосереджуємось на ключових компетенціях, спрямованих на охоплення загальних умінь та когнітивних навичок<sup>397</sup>.

У результаті довготривалих досліджень Д. Брунер приходиться до висновку, що освіта має орієнтуватися насамперед на такі поняття:

- активність: усвідомлення здобувачем освіти власної мисленнєвої діяльності;
- рефлексія: намагання не просто зазубрити навчальний матеріал, а й розуміти його зміст;
- співробітництво: користування всіма ресурсами педагогічного простору котрими;
- культура: стиль буття, який ми застосовуємо у процесі взаємодії з іншими<sup>398</sup>.

Результативність в освіті залежить, насамперед, від рефлексивних умінь. Рефлексія розглядається як здатність займати у свідомості зовнішнє положення по відношенню до свого «Я», мислення чи діяльності, що робить їх зокрема об'єктами свого пізнання, а рефлексивними знаннями можна вважати уявлення про те, що і як людина робить або може робити<sup>399</sup>.

Змінюється і механізм організації освітнього простору, котрий має орієнтуватися на створення середовища розвитку, для якого обов'язковими є такі складові:

- самостійне навчання та діяльність;
- усвідомлення спрямованості діяльності та відповідальність за результат;
- вибір завдань за складністю, форм та методів роботи;
- реалізація індивідуальних інтересів;
- умови для розвитку фахових сподівань стосовно навчання у ЗВО;
- організація роботи групи (виконання певних обов'язків, оцінювання та рефлексивне обговорення результатів);

---

<sup>396</sup> Жукова О. А., Комишан А. І. (2021) Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 264.

<sup>397</sup> Лісовська А. А. Коростенський міський колегіум. Компетентнісний підхід у змісті початкової освіти Пятнадцята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція. <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/45-p-yatnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/278-kompetentnisiy-pidkhiid-u-zmistu-pochatkovoji-osviti>

<sup>398</sup> Брунер Дж. (2006) Культура образования. М.: Просвещение, 223.

<sup>399</sup> Швабл Ю. (2010) Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Вища школа. (1), 31-36.

– застосування адекватного оцінювання (процедура оцінювання компетенцій, портфоліо, щоденник досягнень, картка успіху тощо)<sup>400</sup>.

Змінилася і роль викладача в освітньому процесі. Психологи до основних його функцій відносять заохочення самостійності здобувача, демонстрація зацікавленості в досягненні цілей; мотивація до постановки складних, але реалістичних цілей; створення різноманітних форм професійної мотивації; створення сприятливих умов для виявлення бажань; заохочення вираження їх проблеми, особливо в тих випадках, коли воно не збігається з розумінням більшості; вчити висловлювати запитання та вносити пропозиції; включення здобувачів у різноманітні види діяльності, що сприяють розвитку їхніх здібностей; вдосконалення вміння розуміти інших; формування здатності оцінювати себе та свої результати тощо<sup>401</sup>.

Кожен щабель освіти має свою специфіку. Відтак, розвиток комунікативної компетенції, формування критичного мислення, оволодіння інформаційними технологіями, проєктної та програмної діяльності, вдосконалення навчальної самостійності, розвиток відповідальності за власне навчання вважаються пріоритетними у плануванні освітньої роботи в ЗВО.

Процес навчання спілкування з учнями передбачає врахування різних його сторін. Емоційна сторона слабка, але одночасно особливо важлива. Як зазначає Є. Ільїн, спілкування характеризується як зараження в спілкуванні емоціями партнера, і провокація будь-якої емоції у партнера<sup>402</sup>.

Важливість емоцій, відповідно за переконанням Є. Рогова, полягає в тому, що відчуття, допомагають виявити фактори впливу корисного або шкідливого характеру та зреагувати до того, як шкідливість впливу буде визначено.

Сутність емоційного світу людини визначається такими функціями почуттів:

- інформаційна (переживання сповіщають людині про потреби або перешкоди);
- оцінна (з точки зору корисності оцінює предмети і явища);
- рефлексивна (людина переосмислює приємні і неприємні моменти);
- орієнтувальна (дає сигнал, що найважливіше для людини в усіх сферах її оточення)<sup>403</sup>.

На нашу думку, навчання має відбуватися з елементами творчості, з часом освіта має перейти в самоосвіту, процес виховання перетворитися у самовиховання, розвиток – саморозвиток. Безпосередньо метою навчального процесу має бути поступове забезпечення подальшого розвитку та професійного успіху майбутнього спеціаліста. Зусилля треба прикладати у напрямку розвитку вміння вступати в бесіду та організовувати процес спілкування, а також хутко орієнтуватися по ситуації, бути готовим приймати рішення чи ризикувати.

Тому ми дійшли висновку, що здобувачі, навчаючись на практиці, тобто в житті, діють на власний розсуд, що сприяє розвитку їхньої творчості.

---

<sup>400</sup> Голуб Н. Б. (2013) Психологічні засади компетентнісного навчання української мови учнів 5-7 класів Мова. Культура. Взаєморозуміння (3). 332-339. <https://lib.iitta.gov.ua/3510/>

<sup>401</sup> Швабл Ю. (2010) Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Вища школа. (1), 31-36.

<sup>402</sup> Ильин Е.П.(2012) Психология общения и межличностных отношений. СПб : Питер, 578.

<sup>403</sup> Рогов Е.И. (2001) Эмоции и воля. М.: ВЛАДОС, 240.

У світлі нашого дослідження важливим є вислів Д. Бойчука, який наголошує, що навчати потрібно так, щоб кожен із здобувачів освіти усвідомлював, наскільки професійна підготовка є необхідною у його житті. І якщо він оволодіє всіма необхідними навичками, то реалізує свої плани в житті і віднайде місце в суспільстві. Тому необхідно навчати майбутніх фахівців таким методам, які будуть їх спонукати розвивати свої навички.

На думку дослідника, пріоритетним завданням педагога виступає навчання майбутнього спеціаліста самостійно мислити та діяти. Здобувач освіти повинен усвідомити, що насправді знає той, хто вміє успішно використовувати свої знання на практиці, а не лише переказувати теоретичний матеріал. Тому викладачі повинні проводити моніторинг знань для визначення відповідних прийомів і методів застосування компетентнісного підходу<sup>404</sup>.

Отже, тільки через зміст освіти, в якому не лише навчальні предмети, а й професійні вміння, що утворюються під час навчання, відбувається розвиток компетентностей майбутнього спеціаліста.

Таким чином, все це разом сформує особистість майбутнього фахівця так, щоб він оволодів методами самовдосконалення, які б забезпечували ефективне функціонування здобувача освіти як професіонала, тобто підготовка компетентного спеціаліста, наділеного якостями, знаннями, навичками, необхідними для конкурентоспроможності. При цьому професійно-педагогічна компетентність виступає як сукупність загальнопедагогічних, загальнокультурних, комунікативних умінь та інтегративних якостей особистості фахівця, світогляду та науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності, що характеризують успішну навчальну діяльність, уміння самореалізація, саморозвиток і самовдосконалення; стійке соціально-виховне значення, зміст якого динамічно залежить від вимог соціальної ситуації в країні в частині реформування її системи освіти.

Тому важливим стратегічним завданням, на сучасному етапі трансформування вищої освіти, виступає підготовка здобувачів освіти за міжнародними стандартами. У сучасних умовах, враховуючи очікування від перебігу модернізації системи освіти, її розвиток має відбуватися саме на компетентнісній основі.

Застосування у навчанні компетентнісного підходу дасть змогу врахувати особисті потреби, запити, прагнення, суб'єктивний досвід здобувачів, що забезпечує умови як для особистісного та і професійного саморозвитку компетентного спеціаліста.

Компетентнісний підхід в освіті став соціально значущим явищем, про що свідчить аналіз психолого-педагогічного досвіду та пріоритетність у формуванні освітньої політики в Україні, зокрема – концептуальних положень та змісту вищої освіти. За нашими висновками, вирішення цієї проблеми можливе за умови впровадження компетентнісного підходу до підготовки здобувачів у закладах вищої освіти.

---

<sup>404</sup> Бойчук Д. Ю. (2013) Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн. Чернівці : Черемош, (Вип. 13), 130–135.

### 3.2. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ТЕНДЕНЦІЯ У РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Катерина Кришинець-Андялошій

Характер політичних і соціально-економічних змін у суспільстві визначив напрями модернізації української освітньої системи, які передбачають якісні зміни у змісті освіти, економіці освіти, управлінні системою освіти<sup>405</sup> тощо..

Найбільш ефективними умовами реалізації цих напрямів є відпрацювання нових моделей змісту освіти, нових організаційно-правових форм освітніх інститутів, економічних умов діяльності, нових моделей управління освітою, а також оновлення характеру взаємодії освітніх установ. Зазначені зміни вже отримали своє законодавче оформлення, зокрема у законі «Про освіту»<sup>406</sup> (2017), Концепції Нової української школи та інших нормативних актах, що визначили нові організаційні та фінансові рамки освітньої діяльності в Україні. Вони знайшли свою конкретизацію у Державному стандарті початкової загальної освіти (2018); Державному стандарті загальної середньої освіти (2020), законах «Про соціальний діалог в Україні» і «Про повну загальну середню освіту» (2020)<sup>407</sup> та інших.

Як процес природний і конструктивний розглядається партнерство у сфері освіти на різних соціальних рівнях – від глобальних до локальних. Однак можна констатувати, що не завжди контакти у сфері освіти відповідають принципам партнерства та взаємодії. Інерція відокремленості партнерських відносин між школою та представниками інших практик стримує взаємодію та зближення освітніх систем.

Соціальне партнерство – це трудові відносини, що характеризуються спільністю позиції та узгодженими діями осіб найманої праці, роботодавців та держави. Основні принципи соціального партнерства – врахування взаємних вимог та відповідальності, поважне ставлення до інтересів один одного, вирішення спорів та конфліктних ситуацій. Соціальне партнерство діє на всіх рівнях господарсько-економічної діяльності – від організації (а також філії, представництва, іншого відокремленого структурного підрозділу) до державного рівня. Розширення договірних засад у сфері регулювання трудових відносин, підвищення ролі місцевих та локальних актів є результатом реалізації нової політики держави у цій галузі. Здійснюється перехід від директивного регулювання до договірного, до пошуку взаємовигідних умов спільної роботи, соціальної взаємодії<sup>408</sup>.

Соціальне партнерство – це спеціально організована система контактів, впливів, зв'язків та відносин, взаємного узгодження цілей і діяльності та об'єднання внутрішніх ресурсів.

<sup>405</sup> Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К: Педагогічна думка. 2009. 520 с.

<sup>406</sup> Закон «Про освіту» (2017) URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

<sup>407</sup> Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

<sup>408</sup> Коляда М. Співвідношення понять «соціальне партнерство» і «соціальний діалог» у трудовому праві: теорія та практика / Публічне право. 2013. № 4. С.291-296

Соціальне партнерство в освіті – це реальна взаємодія двох або більше рівних сторін (осіб та організацій) на основі підписаної на певний час угоди з метою вирішення конкретного питання (соціальної проблеми), яке в чомусь не задовольняє одну або кілька сторін, що сприяє ефективному його вирішенню на основі об'єднання ресурсів (матеріальних, фінансових, людських та ін.) та організаційних зусиль до досягнення бажаного результату.

Соціальне освітнє партнерство – система взаємовигідної, конструктивної, довготривалої взаємодії партнерів в особі освітніх установ, що заснована на:

- спільних інтересах партнерів у галузі освіти;
- акумулюванні ресурсів (матеріальних, фінансових, інтелектуальних);
- дотриманні спільно вироблених правил і домовленостей, що мають необхідну нормативну правову базу з метою консолідації зусиль для сталого розвитку установ.

Соціальне партнерство закладів загальної середньої освіти розуміється як спеціально організована система контактів, впливів, зв'язків та відносин, взаємного узгодження цілей і діяльності та об'єднання внутрішніх ресурсів установ загальної освіти, спрямованих на розвиток особистості дитини та педагога.

*Його ключовими характеристиками є:*

- принципи: цілісність, рівність сторін, пріоритетність діалогу у взаємодії, добровільність, обов'язковість виконання домовленостей; відповідальність;
- функції: організаційна, стимулююча, ресурсна, погоджувальна;
- до основних суб'єктів освітнього партнерства відносяться опікунська рада, педагогічна рада, директор та адміністрація, педагоги, батьки, методичні об'єднання, здобувачі освіти. Ознаками взаємодії партнерів є: стійкість, інтерсуб'єктивність, рефлексивність, визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, устремлінь;
- формами освітнього партнерства є спільні проекти, спільні освітні програми, програми педагогічної підтримки, оздоровлення, спільні освітні події (конкурси, фестивалі, організаційно-діяльні ігри);

Результат соціального партнерства – створення сприятливих умов самореалізації здобувачів освіти шляхом взаємодії та співробітництва всіх сторін, що задіяні у процесі навчання і виховання. Таким чином, метою є моделювання активної громадянської та життєвої позиції, створення умов для соціалізації здобувачів освіти<sup>409</sup>.

*Соціальне партнерство у школах здійснюється з метою:*

- забезпечення єдиного підходу до реалізації державної політики та стратегії розвитку школи;
- організації моніторингу діяльності школи з комплексу питань (пожежна безпека, державні органи, виконання державного стандарту та ін.);
- забезпечення скоординованої діяльності щодо реалізації міських та шкільних комплексних програм;

---

<sup>409</sup> Бех В.П., Семененко Л. М. Саморегуляція соціального організму навчального закладу: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 202.



- взаємодії у розробці та реалізації педагогічних інновацій;
- підвищення кваліфікації освітян школи;
- формування ефективних рішень, спрямованих на підвищення економічної самостійності освітньої установи, залучення інвестицій, спонсорських коштів;
- організації медичного, психологічного, інформаційно-аналітичного, інженерно-технічного та програмно-методичного забезпечення освітнього процесу.

*Завдання соціального партнерства:*

1. Залучення ресурсів суспільства у розвиток освітньої сфери.
2. Спрямування ресурсів освіти на розвиток спільної діяльності будь-якої освітньої установи, її суспільної самоорганізації та самоврядування.
3. Допомога у накопиченні та передачі життєвого досвіду як освітньої спільноти, так і її партнерів.
4. Ефективна координація спільної діяльності із урахуванням ступеня відповідальності кожного партнера.
5. Надання допомоги членам спільноти, які цього потребують.

Коротко основний зміст *взаємовигідного співробітництва* можна сформулювати в такий спосіб<sup>410</sup>;

1. По-перше, це реальна взаємодія кількох партнерів.
2. По-друге, партнерство має бути оформлене письмово. Така офіційність дисциплінує всіх учасників співробітництва, закликає до відповідальності
3. По-третє, договір або угода про соціальне партнерство повинні мати чіткі часові межі,
4. По-четверте, документ про соціальне партнерство оформляється з метою вирішення конкретного питання (соціальної проблеми), яке ефективніше вирішувати шляхом об'єднання ресурсів.
5. По-п'яте, договір про соціальне партнерство вважається виконаним, якщо досягнуто наміченого обома сторонами результату.

*Основні засади соціального партнерства<sup>411</sup>:*

1. Повага та врахування інтересів учасників угоди.
2. Зацікавленість сторін про участь у договірних відносинах.
3. Дотримання партнерами норм законодавства України, інших нормативних актів.
4. Наявність відповідних повноважень соціальних партнерів та його представників.
5. Рівноправність та довіра сторін.
6. Невтручання у внутрішні відносини один одного.
7. Добровільність прийняття зобов'язань соціальними партнерами з урахуванням взаємного узгодження.

<sup>410</sup> Маслов В.І., Боднар О.С., Гораш К.В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.

<sup>411</sup> Закон України «Про соціальний діалог в Україні». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2862-17>.

8. Регулярність проведення консультацій та переговорів з питань, що входять до сфери соціального партнерства.

9. Обов'язковість виконання досягнутих домовленостей.

10. Систематичність контролю над виконанням прийнятих у рамках соціального партнерства угод, договорів і рішень.

11. Відповідальність сторін за виконання з їхньої вини прийнятих зобов'язань, угоди, договорів.

*Соціальне партнерство вибудовується освітньою установою за принципами:*

1. Координації діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу.

2. Кооперування з усіма заінтересованими структурами для вирішення актуальних проблем освіти та задоволення освітніх запитів населення;

3. Взаємодії з громадськими організаціями;

4. Економічної доцільності, врахування особливостей ринку праці, перспектив його розвитку;

5. Урахування історично сформованих культурних зв'язків та традицій населення

*Умови, необхідні для успішного соціального партнерства:*

1. Розвиток організаційної культури партнерів та культури партнерських відносин

2. Ефективна система контролю, у тому числі в галузі фінансування

3. Широке інформаційне забезпечення діяльності

4. Функціонування механізму саморозвитку партнерських організацій

5. Сформована стратегія організацій, яка передбачає саме партнерські взаємини

*До суб'єктів соціального партнерства відносять:*

– освітні установи різного типу;

– органи управління освітою;

– громадські, комерційні, державні організації;

– здобувачі освіти;

– батьків здобувачів освіти <sup>412</sup>.

На основі аналізу нормативної<sup>413</sup> і наукової<sup>414</sup> літератури ми визначили, що можливості освітнього партнерства найповніше реалізуються під час забезпечення організаційно-педагогічних умов:

– організаційних: координація партнерства через створення тимчасових та постійних організаційних структур (Координаційна рада, Виконавчий комітет, творчі групи педагогів), наділених новими функціями та повноваженнями; розробка узгодженого плану спільної діяльності; використання у спільній освітній діяльності переговорного

<sup>412</sup> Закон України «Про соціальний діалог в Україні». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2862-17>.

<sup>413</sup> Закон України «Про соціальний діалог в Україні». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2862-17>.

<sup>414</sup> Калініна Л.М. Управління Новою українською школою . Директор школи, № 1–2 (793—794), січень 2017, С.12-21.

процесу, договірних документів, що закріплюють норми та правила спільної діяльності педагогів загальної та додаткової освіти дітей;

– методичних: система групових, індивідуальних проєктувальних занять, зміст яких орієнтований на розробку спільних освітніх програм та проєктів педагогів освітніх установ – учасників партнерства та оцінку їх якості;

– мотиваційні: формування мотиваційної установки на розвиток культури міжособистісних відносин, співробітництво та діалог; врахування культурних традицій установ-партнерів, навчання педагогів ефективним технологіям взаємодії, впровадження системи контролю над ходом та результатами спільної діяльності.

Реалізація вищезгаданих умов забезпечується програмою спільної діяльності, що передбачає активну взаємодію всіх рівнів управління та служб установ-партнерів та включає комплекс заходів щодо нормативно-правового, організаційного, інформаційно-методичного, експертно-аналітичного забезпечення спільної освітньої діяльності.

У сучасних розвинених індустріальних країнах організація систем загальної освіти та вироблення освітньої політики все більше спираються на динамічне та напрочуд гнучке соціальне партнерство.

Педагогічна діяльність із соціального партнерства здійснюється з урахуванням організації навчального процесу в освітній установі.

Складові компоненти стратегії соціального партнерства<sup>415</sup>:

1. Партнерське мислення – вміння бачити найкраще у людині, поважне ставлення до чужої думки, прагнення зрозуміти іншого, бажання й уміння вибудовувати соціальні відносини.

2. Взаємне доповнення. У партнерських відносинах це означає, що в рамках спільної діяльності для досягнення найкращого результату кожен повинен робити те, що він робить краще за інших.

3. Пайова участь, що передбачає об'єднання ресурсів з метою отримання синергетичного ефекту – результату, який неможливо отримати поза партнерством.

4. Різноманітність форм об'єднання суб'єктів партнерства.

Формування системи соціального партнерства в сучасних соціально-економічних умовах - досить тривалий і складний процес, що залежить від цілого ряду суб'єктивних та об'єктивних причин (стану економіки, соціальної обстановки, готовності включитися до нього органів влади та волі, бажання та можливості керівників закладів освіти). Результативність та ефективність роботи навчального закладу із соціальними партнерами визначається ступенем реалізації своїх інтересів.

Досягнення високої якості освіти передбачає органічне поєднання освітніх традицій та інноваційних тенденцій, що здобули визнання у світовій та вітчизняній

---

<sup>415</sup> Маслов В.І., Боднар О.С., Гораш К.В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.

практиці, творчо осмислене щодо вітчизняної педагогічної реальності та стратегічних цілей соціокультурного розвитку суспільства<sup>416</sup>.

Система соціального партнерства в освіті має багатоцільовий характер і дозволяє побудувати його на основі охоплення суб'єктів (за масштабністю): як партнерство усередині окремого колективу освітнього закладу; як партнерство всередині системи освіти, насамперед із системами суспільно-державного управління; як партнерство з іншими соціальними інститутами - від органів виконавчої, законодавчої та муніципальної влади та до представників малого та середнього бізнесу.

*Рівні розвитку відносин в соціальному партнерстві:*

1. Початковий рівень партнерства є найпростішими контактами з метою обміну інформацією. При цьому контакти є специфічно новими відносинами, в яких велику роль має ефект конгруенції (підтвердження взаємних очікувань) і мінімум неузгодженостей з основних питань інформації, що обмінюється.

2. Середній рівень партнерства передбачає активну співпрацю у вирішенні певних проблем освіти спільними зусиллями.

3. Вищий рівень партнерства постає як виключно ефективна спільна діяльність, що супроводжується взаєморозумінням та взаємосприянням всіх сторін у досягненні спільної мети.

Незалежно від рівня соціального партнерства воно має однакову структуру, до якої входять зміст і стиль взаємодії партнерів.

Зміст визначає, щодо чого розгортається взаємодія. Повнота змісту соціально-педагогічного партнерства визначається метою та завданнями освітнього закладу (системи) тактикою та стратегією його розвитку. Стиль свідчить про те, як взаємодіють партнери.

Алгоритм взаємодії у соціальному партнерстві передбачає наступні дії: (Рис. 1):

---

<sup>416</sup>Лунячек В.Е. Реформування системи управління освітою в Україні: пропозиції для тих, хто хоче реальних змін: сб. статей. Харків: ФОП Мезіна В.В., 2017. 88 с.

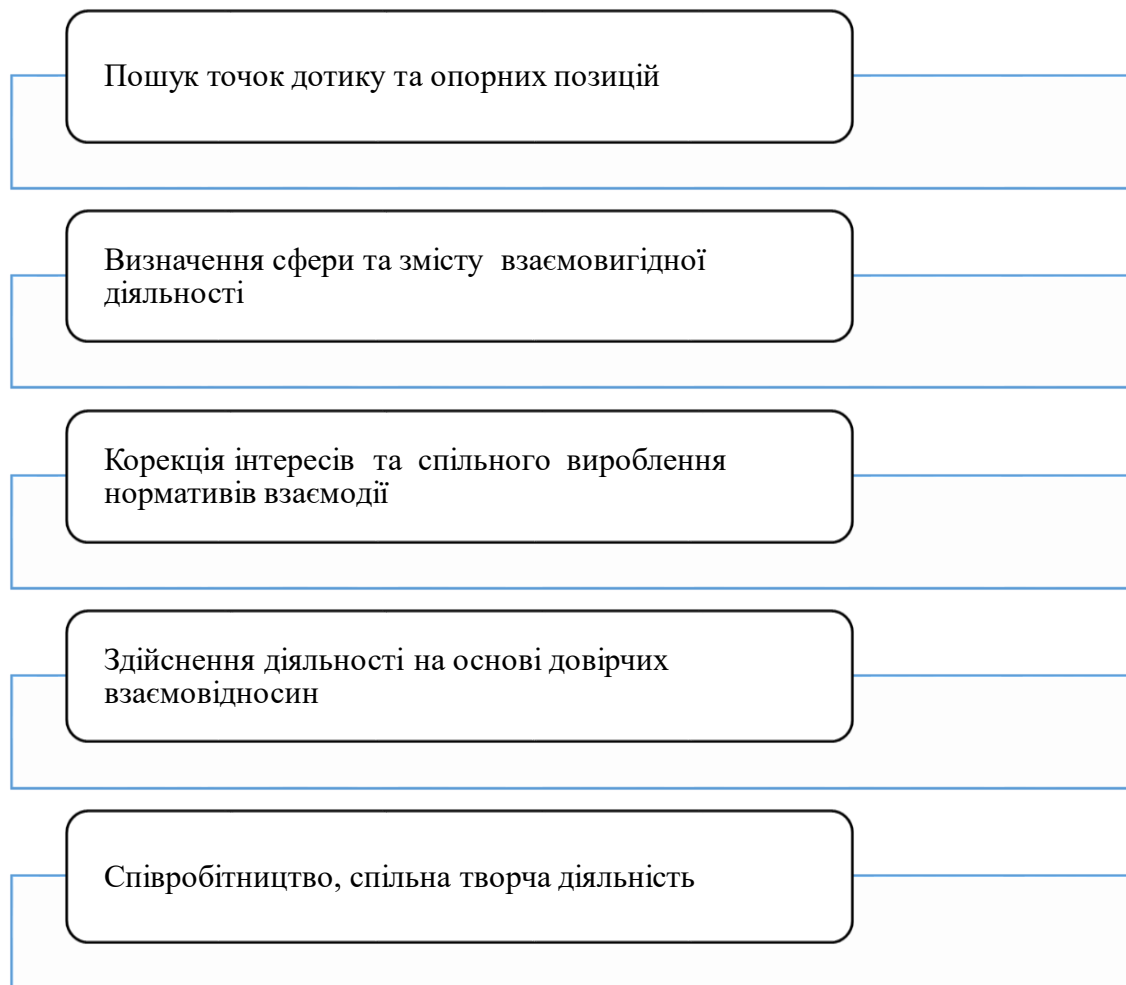


Рис. 1 Алгоритм взаємодії в умовах соціального партнерства.

1.Перший крок налагодження партнерства – це пошук точок дотику та опорних позицій. Опорними позиціями виступають позитивні сторони партнера чи зацікавленість у його можливостях іншою стороною.

2.Наступний етап – накопичення узгодженостей. Це дозволяє визначити сфери та зміст взаємодії сторін на основі взаємної зацікавленості. Кожна сторона пред'являє свої інтереси та розкриває свої можливості для узгодження позицій та рівня включеності до спільної діяльності.

3.Етап взаємної адаптації ґрунтується на взаєморозумінні та прийнятті інтересів іншої сторони. Це етап корекції інтересів та спільного вироблення нормативів взаємодії. Переважно закріплення цього етапу є договірними відносинами.

4.Перехід до довірчих відносин у процесі спільної діяльності. На цьому етапі розвитку партнерства знижується рівень взаємоконтролю та підвищується взаємна відповідальність за результати спільної діяльності. Спільне обговорення, взаємодопомога, взаємна підтримка, що характерні для цієї стадії, забезпечують збереження позитивного психологічного настрою сторін. При цьому конфлікти, що виникають у процесі діяльності, мають конструктивний характер і вирішуються з урахуванням узгодження позицій обох сторін.

5. Найвищий ступінь партнерства – взаємне сприяння чи співробітництво. Особливістю відносин є те, що вони поступово переходять у спільну творчу діяльність. Це забезпечує підвищення ефективності відносин, розвиток і вдосконалення суб'єктів взаємодії<sup>417</sup>.

*Підходи до розвитку соціального партнерства у сфері освіти:*

1. Партнерство як система певних взаємин між сім'єю та освітньою установою – партнерство школи з сім'єю.

2. Партнерство як рівень відносин між освітньою установою та зовнішніми соціальними структурами.

3. Партнерство як певні нормативно-правові та економічні відносини між роботодавцями, профспілками та працівниками.

*Форми соціального партнерства у сфері освіти:*

1. Опікунська рада.

2. Рада партнерів навчального закладу.

3. Ресурсний центр соціального партнерства з урахуванням особливостей діяльності закладу загальної середньої освіти.

4. Територіальна міжвідомча координаційна рада.

5. Рефлексивний семінар та ін.

Таким чином, розглянувши сутність, види, рівні та етапи формування партнерських відносин, можна стверджувати, що будь-які ділові чи особисті контакти, що вибудовуються у відкритій освітній спільноті, забезпечуються активною взаємодією різних соціальних груп, що мають власні стратегічні інтереси у сфері освіти.

Важливими є декілька факторів створення системи соціального партнерства в освіті:

1. Економічною передумовою посилення соціальної інтеграції є специфічна функція держави. Йдеться про масштабний перерозподіл громадського продукту через систему оподаткування до гігантських за обсягами фінансування соціальних програм підтримки зайнятості, соціального захисту, пенсійного забезпечення, а також програм у сфері освіти.

2. Соціальна організація цивільних, професійних та інших груп населення. У випадку із системою освіти йдеться про слабку участь співтовариств громадян у місцевому самоврядуванні, відсутність у їхньому розпорядженні достатніх економічних та правових ресурсів, про нерозвиненість та бідність більшості профспілок, відсутність чи нестійкість галузевих асоціацій та об'єднань батьків здобувачів освіти. Українська держава останнім часом виділяє на конкурсній основі грантові кошти для загального стимулювання діяльності громадських організацій, але сфера соціального партнерства в освіті в цьому конкурсі програє іншим секторам і в результаті не отримує такої необхідної цільової підтримки.

Особлива роль належить механізму соціального партнерства у вирішенні завдань освітньої політики, тому що основне призначення його - впливати на

---

<sup>417</sup> Коляда М. Співвідношення понять «соціальне партнерство» і «соціальний діалог» у трудовому праві: теорія та практика / Публічне право. 2013. № 4. С.291-296.

розвиток місцевого самоврядування, залучати громадськість до управління закладів загальної середньої освіти, сприяти вирішенню питань діяльності освітніх закладів. Оптимізації змісту освітньої політики можуть сприяти такі механізми: зближення міського відділу освіти, громади та школи, їх тісний взаємозв'язок та взаємодія; розвиток цілісності та керованості системи міських і районних закладів загальної середньої освіти; створення самостійних громадських структур управління; подолання роз'єднаності місцевої громади, формування первинних осередків громадянського суспільства; підтримка інноваційних процесів і педагогічної творчості; охорона прав, соціалізації дітей та їх відповідний захист; підтримка високого статусу працівників освіти і забезпечення закладів загальної середньої освіти інвестиціями<sup>418</sup>.

Досвід соціального партнерства в зарубіжних країнах засвідчує, що на низовому рівні як актори найчастіше виступають конкретні освітні установи, місцеві підприємства, особливі групи місцевого населення (етнічні, релігійні, вікові), а також фахівці різних державних служб (соціального захисту, безпеки, охорони здоров'я, праці та зайнятості) та активісти громадських організацій<sup>419</sup>. Тут типовим є двостороння взаємодія. Партнерство проявляється у спільній постановці завдань розвитку, у підготовці та здійсненні конкретних заходів (найчастіше позанавчальних), у розподілі відповідальності та координації зусиль у справі оснащення чи ремонту навчальних приміщень, надання допомоги реальним сім'ям здобувачів освіти.

Важко знайти освітню установу, в якій би не функціонувала опікунська рада, яка об'єднує фахівців, активістів та представників місцевих органів влади, лідерів бізнесу. Дослідження показують, що у розпорядженні регіональної та центральної влади є, зазвичай, сильні інструменти впливу на систему освіти<sup>420</sup>.

Їх можна згрупувати в два основні напрямки впливу:

- використання інститутів громадянського суспільства для регулювання системи освіти (оптимізації її стандартів та структури) задля досягнення нею соціальних цілей та задоволення специфічних потреб місцевих спільнот;

- забезпечення оптимального функціонування інститутів громадянського суспільства як самостійних та соціально корисних учасників системи партнерства.

3. У державному впливі на систему освіти присутнє «пряме» та «непряме» регулювання. «Пряме» – це встановлення організаційно-правових обмежень, встановлення галузевих норм і параметрів оцінювання, здійснення більш менш систематичного контролю (перевірок), визначення певних умов фінансування тощо.

---

<sup>418</sup> Лісова Н.І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: [монографія]. Черкаси : Видавець Пономаренко Р.В. 2018. С. 239 – 240.

<sup>419</sup> Європейська соціальна політика і моделі соціального партнерства: навчально-методичний посібник / Н.Г. Діденко, І.Я. Тодоров, О.Р. Чугріна, О.К. Міхеєва; за заг. ред. Н.Г. Діденко. Донецьк: ДонДУУ, 2011. С. 42-45

<sup>420</sup> Лісова Н.І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: [монографія]. Черкаси : Видавець Пономаренко Р.В. 2018. С. 242..

«Непряме» регулювання передбачає широке використання інститутів громадянського суспільства, точніше – опора на їхнє зацікавлене ставлення до системи освіти.

Приклад непрямого державного, точніше, соціального регулювання освіти - механізми акредитації, громадського оцінювання. Програми, за якими діє освітня установа, можуть зазнавати зовнішньої експертизи, а установа в цілому (її персонал, обладнання, системи безпеки тощо) – акредитації. Комісії з акредитації зазвичай включають представників авторитетних недержавних організацій, а не тільки відомчих інспекторів різних рівнів.

Інший інструмент, який може використовувати держава, полягає у стимулюванні певних груп громадянського суспільства шляхом надання нею фінансової підтримки на цілі співпраці зі школою.

Такою, наприклад, є регіональна програма в Закарпатській області <sup>421</sup> «Програма розвитку освіти Закарпаття на 2013 – 2022 роки [https://oda.carpathia.gov.ua/sites/default/files/imce/150618\\_socekonroz\\_osv.pdf](https://oda.carpathia.gov.ua/sites/default/files/imce/150618_socekonroz_osv.pdf)»

Мета Програми. Створення умов для підвищення якості дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, самореалізації кожної особистості, забезпечення розвитку освітньої галузі у напрямку її відповідності сучасним інформаційно-комунікаційним технологіям та реаліям часу. Підвищення якості освіти шляхом удосконалення і розвитку матеріально-технічної бази закладів освіти; вирішення завдань, що стоять перед галуззю освіти області в нових економічних та соціокультурних умовах; забезпечення особистісного розвитку дитини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами.

Основні завдання програми. Пріоритетними в діяльності освітньої галузі області є завдання, пов'язані із підвищенням якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискоренням інтеграції України у Відповідно до цього зусилля спрямовуються на роботу з обдарованою молоддю, упровадження інформаційних і комунікаційних технологій, запровадження заходів з реалізації Концепції «Нова українська школа» тощо.

Основні заходи програми: проведення свят, конкурсів, змагань, фестивалів дітей та юнацтва, нагородження їх переможців; забезпечення участі команд у всеукраїнських, обласних, зональних та інших заходах. Забезпечення проведення модернізації матеріально-технічної бази закладів освіти, (забезпечення сучасним обладнанням, предметами довгострокового користування, меблями, інвентарем, оновлення інвентарю тощо)

Забезпечення проведення обласного конкурсу «Кращий освітній заклад». Підтримка молоді у здобутті вищої освіти. Надання пільг з оплати за навчання здобувачам освіти, які навчаються у закладах вищої освіти області на контрактній основі. Запровадження заходів з реалізації Концепції «Нова українська школа». Оснащення закладів загальної середньої освіти (початкові класи) сучасним

---

<sup>421</sup> Програма розвитку освіти Закарпаття на 2013 – 2022 роки URL: [https://oda.carpathia.gov.ua/sites/default/files/imce/150618\\_socekonroz\\_osv.pdf](https://oda.carpathia.gov.ua/sites/default/files/imce/150618_socekonroz_osv.pdf)



обладнанням (лабораторне обладнання, інвентар, предмети довготривалого користування тощо).

Батьки здобувачів освіти – один із найважливіших соціальних партнерів школи. Партнерські відносини між школою з сім'єю розширюють сферу дії в освітньому середовищі суб'єктів навколо дитини. Відносини дозволяють підвищити психолого-педагогічну грамотність батьків та впливати на тип виховання в сім'ї, скоординувати просвітництво батьків із змістом освіти школярів, включити до змісту освіти спільну діяльність учнів та дорослих, залучити знання та досвід дорослих в освіту учнів. Сучасна батьківська громадськість готова співпрацювати та взаємодіяти зі школою, оскільки стурбована середовищем проживання дітей, кожної конкретної дитини.

Освітні установи, включені у систему соціального партнерства, своєчасно реагують на зміни вимог суспільства, забезпечуючи цим необхідний рівень соціалізації здобувачів освіти.

Один з найбільш актуальних напрямів соціального партнерства – співробітництво сім'ї та школи - як форма взаємодії може здійснюватися різними способами, мати різний зміст та різний ступінь взаємозв'язку взаємодіючих сторін<sup>422</sup>. Визначальним у соціальному партнерстві в освіті може бути не процесуально-змістовні характеристики співробітництва, а особливе ціннісне ставлення, що породжує і регулює процес взаємодії та взаєморозуміння. У сучасному закладі загальної середньої освіти існує чимало форм та методів взаємодії сім'ї та педагогів. Структура взаємодії приблизно така: в умовах різноманіття форм та методів взаємодії сім'ї та школи метод проектів є принципово новим.

Метод проектів можна розглядати як спосіб організації педагогічного процесу, заснований на взаємодії педагога і вихованця, спосіб взаємодії з довкіллям, поетапну практичну діяльність із досягнення поставленої мети. за складом учасників; за цільовою установкою; за тематикою; за термінами реалізації. Одним із найбільш використовуваних в освітніх закладах є цільовий проект. Цільовий проект - це тимчасова робота, спрямована на досягнення поставленої мети; створення унікальних можливостей, спрямованих на запобігання та видалення виниклих проблем.

Можна запропонувати цільовий проект «Сім'я». В умовах кардинальних змін у соціальному житті нашої країни, змін у галузі освіти проблеми взаємодії сім'ї та школи є особливо актуальними. У складних сучасних умовах сім'ї потрібна систематична та кваліфікована допомога з боку школи. Тільки у процесі взаємодії педагогів та батьків здобувачів освіти можна успішно вирішувати проблему розвитку дитини. Для цього необхідно загострити увагу на проблемі педагогічної підготовленості батьків здобувачів освіти, що відповідає умовам та потребам сучасного суспільства. У реалізації цього проекту беруть участь батьки, діти, педагогічний колектив, адміністрація. Метою проекту є створення відкритої соціально-педагогічної системи, готової до взаємодії у вихованні двох інститутів – сім'ї та школи. Серед завдань цього проекту важливо виділити такі: залучення батьків до управління школою; організація суспільно-значущої діяльності батьків та

<sup>422</sup> Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: монографія/ за ред. С.Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2019, 192 с.

учнів; надання психолого-педагогічної допомоги у вихованні; встановлення зв'язків із правоохоронними та іншими зацікавленими органами з охорони прав дітей та сім'ї в цілому; реалізація комплексного підходу до проблеми запобігання соціально небезпечним явищам, профілактика відхилень у поведінці дітей та підлітків.

Передбачуваний результат реалізації проекту «Сім'я» може полягати у підвищенні психолого-педагогічної компетентності батьків здобувачів освіти, реалізації особистісно-професійного зростання педагогів, розкритті особистісного потенціалу здобувачів освіти у виховній системі школи.

Варто зазначити, що на сьогодні необхідно розглядати створення стійких партнерських мереж, які б об'єднали школи, професійні ліцеї, місцеві відділи зайнятості населення, асоціації товаровиробників (або галузеві організації) для спільного обговорення проблем та потреб деяких профілів підготовки та відповідності їхніх навчальних планів/програм. У деяких випадках це дало б змогу переглянути профілів шкіл та ліцеїв, здійснити модернізацію їхніх навчальних планів та програм.

Таким чином, соціальне партнерство в освіті – соціально-педагогічне явище, сутність якого полягає в інтеграції діяльності та забезпеченні задоволення потреб партнерів щодо взаємодії через стратегію руху до згоди, співпраці, розвитку всіх суб'єктів даного процесу.

Модель освітніх процесів на основі соціального партнерства має відповідати сучасним вимогам Державних стандартів. Подальший якісний розвиток закладів загальної середньої освіти тісно пов'язаний із гармонійністю зв'язків як із внутрішнім, так із зовнішнім середовищем. У цю систему партнерських відносин входять: органи влади, навчальні заклади та їх керівництво, трудові колективи, здобувачі освіти, різні громадські інститути та установи, що забезпечують постійний пошук шляхів вирішення проблем, виявлення спільних інтересів між усіма партнерами, постійного діалогу та за необхідності знаходження компромісів у взаємодії, побудованій на засадах довіри та творчості.

### 3.3. BARÁTSÁGOS ISKOLA: AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS MEGELŐZÉSE ÉS CSÖKKENTÉSE

Dr. Demény Piroska, egyetemi docens, PhD  
BBTE\_ Kolozsvár, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

**A zaklatás megjelenési formái és színterei.** Az iskolai zaklatás témakörénél a szakirodalomban hivatkozási forrásként leggyakrabban a svéd származású norvég Dan Olweus (1999)<sup>423</sup> híres kutató munkáját, kutatási eredményeit leljük fel. Nevéhez fűződik a több évtizedig tartó munka eredményeinek összegzése, szövegbe foglalása, amely az iskolai zaklatással kapcsolatos. A szakirodalomban gyorsan elterjedt az angol *bullying* kifejezés, amely magába foglalja a megfélemlítést, kínzást, erőszakoskodást, de a bosszantást, gyötrést és sanyargatás kifejezéseket is. A magyar kifejezésben leginkább a zaklatást használjuk. A téma érdemi vizsgálatával csak az 1970-es években kezdtek foglalkozni.

<sup>423</sup> Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell Publishers.

Olweus (1999) meghatározása alapján iskolai zaklatásról és elnyomásról akkor beszélünk, ha egy diákot ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több diák. Egyik fontos jellemzője, hogy tudatos és szándékos, célja pedig, hogy lelki vagy fizikai fájdalmat okozzon. A negatív cselekedetek megjelenési formáját illetően beszélhetünk *verbális agresszióról*, amely a megbélyegzést, fenyegetőzést, csúnya szavak használatát, kötekedést, stb. foglalja magába. Emellett a *fizikai agresszió*, a *szimbolikus agresszió* és az *indirekt formák* kerülhetnek megemlítésre. Az agresszió a gyermekek körében csak azután kezdődik, miután a gyermek megérti, hogy ő mások fájdalmának az okozója és kiváltója lehet és, hogy képes arra, hogy másokat arra vegyen rá, amire csak ő szeretné, ha fájdalmat okoz nekik. A túlzott agresszió háttérben mindig jelen van valamilyen, az érzelmi élettel kapcsolatos probléma, az érzelmek nem ideális, vagy nem elég hatékony kezelése. Amikor a gyermek másokkal szemben erőszakos cselekedetre ragadtatja magát, valamiféle olyan helyzet adódik, amelyet fenyegetőnek érez, ami megemeli a belső feszültségének szintjét.

A leggyakoribb szinterek, ahol a zaklatás előfordul: az iskola épülete és udvara, a haza vezető utak, valamint az iskolával összefüggésben álló egyéb létesítmények (pl: sportpálya) (Utasi, 2000)<sup>424</sup>. Olyan szinterekről van itt szó, ahol a felnőttek felügyelete nagyon minimális.

Dagmar és Gil (2012)<sup>425</sup> kutatásaik során olyan következtetéseket vontak le, miszerint a pedagógusok nem teljesen tájékozottak az iskolai bántalmazás témakörében és rendkívül fontos lenne tisztában lenniük magával a zaklatás fogalmával, valamint azzal, hogy hogyan deríthetik fel könnyebben és reagálhatnak hatékonyan ezekre a szituációkra.

Felismerve a tényt, miszerint az áldozattá válás negatív önértékeléssel járhat, valamint, hogy a negatív tapasztalatok befolyásolják a gyermek motivációját, elvárásait és viselkedését az iskolában, a szakirodalom szerint rendkívül fontos, hogy a bántalmazás megelőzése már az óvodában és az elemi iskolában elkezdődjön.

**Az iskolai bántalmazás helyzete Romániában.** Romániában a 2019-es év végén történt meg a tanügyi törvény módosítása, amelyben rögzítették az iskolai zaklatás fogalmát, ám ennek gyakorlatba ültetése akadozik a pénz- és a szakemberhiány miatt. Románia a harmadik helyen áll az iskolai zaklatás előfordulása gyakoriságának tekintetében a felmért 42 európai országok közül. Csép Éva Andrea, az oktatási törvény módosításának egyik kezdeményezője kifejtette, hogy a felmérések azt mutatják, hogy a Romániában élő diákok 34%-a havi rendszerességgel válik az iskolai zaklatás valamelyik típusának az áldozatátul. Ez az arány a fejlettebb országok esetében 23%.

A PsihoProEdu egyesület tagjai az utóbbi három évben az iskolai bántalmazás ellen próbáltak fellépni. Olyan gyakorlatsort állítottak össze, amely hatékony eszköztár lehet a pedagógusok kezében az iskolai bántalmazás megelőzéséhez és kezeléséhez. Olyan alaposan átgondolt, jól összeállított tevékenységsorozatról van szó, melynek segítségével a pedagógusok az indulatok kezelését, a tanulók közötti egyetértést és egymásra figyelmet, az agresszivitás mentes kommunikációt, az empátiát, az érzelmi intelligenciát fejleszthetik. Ez

---

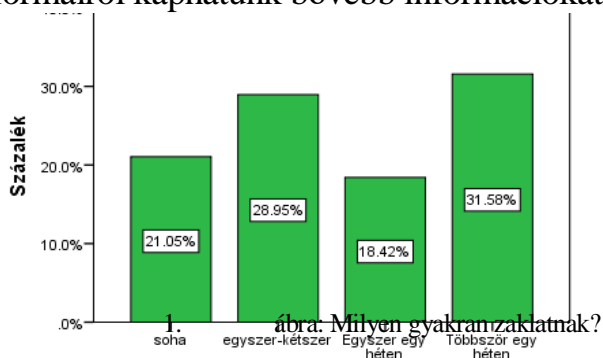
<sup>424</sup> Utasi, J. (2000). *Erőszak az iskolában. Család, Gyermek, Ifjúság.*

<sup>425</sup> Dagmar, S. , Gil, G. N. (2012). *Evidence-Based Bullying Prevention Programs for Children and Youth: New Directions for Youth Development. No. 133.*

a kiadvány (Bexter-Dáné, Keresztesi, Nagy-Wolf, Ráduly-Zörgő és Vitus-Bulbuk, 2019<sup>426</sup>) tehát azoknak a pedagógusoknak készült, akiknek céljaik közé tartozik a megelőzés, fellépő problémák esetén a változtatás, a segítségnyújtás, valamint a fogalom és a jelenség mélyebb megértése. A kiadványt elsősorban V-VIII osztályokban tanító pedagógusoknak ajánlják, viszont állításaik szerint a bemutatott módszerek és eljárások kisebb módosításokkal más korosztályoknál is hatékonyan alkalmazhatóak. Kutatásunk során néhány javasolt gyakorlatot mi is alkalmaztunk..I-IV osztályos diákok körében.

A szakemberek arra a következtetésre és belátásra jutottak, hogy iskoláinkban nagy szükség van a folyamatos prevenciós foglalkozásokra és intervenciós programokra, amely csak együttműködéssel lehet igazán eredményes. Erre alapoztuk mi is kidolgozott Barátságos iskola -programunkat.

**Kérdőívek eredménye:** Vizsgálatunkat kis populáción sikerült felmérnünk: 38 kisvárosi környezetben élő 9-10 éves tanuló vet részt a kérdőíves felmérésben, illetve a prevenciós programban. Kutatásunkban ismételt mérést alkalmaztunk, amelynek eszköze egy kérdőív. A kérdőív kérdéseit Eslea és Smith (2000), és a Figula (2004)<sup>427</sup> kutatásában használt kérdőívből használtuk fel. A kérdőív seg ítségével szemügyre vettük, hogy az osztályközösségen belül mennyire gyakori az egymás közötti bántalmazás. A kérdőív kitöltése után arra kaptunk választ, hogy vannak-e zaklatásban, agresszivitásban érintettek a vizsgált személyek körében és milyen arányt képviselnek, valamint a zaklatás megjelenési formáiról kaphatunk bővebb információkat.



Kiderült, hogy az áldozati szerepben lévők többségét (31,58 %- át) többször egy héten éri a zaklatás valamilyen formája. Nem tarthatjuk figyelmen kívül azonban azokat az áldozatokat sem, akik egyszer-kétszer (28,95 %), vagy egyszer egy héten (18,42) részesülnek zaklatásban. Feltehetően ez annak köszönhető, hogy a csoportban nem fektettek hangsúlyt olyan programok bevezetésére, amely az iskolai bántalmazás megelőzésére irányul, legtöbbször a frontális munkaformát alkalmazzák a tanítók (a teremben elhelyezett padok is ezt sugallják) és ritkán kerül sor a kooperatív technikák alkalmazására. Az érintettség arányokból megállapíthatjuk, hogy az osztályközösségben többen érzik magukat áldozati, mint zaklatói szerepben. Feltehetően a diákok bátrabban felvállalják az áldozati szerepet, mint a zaklatóit, vagy előfordulhat, hogy zaklató gyermek egyszerre több társát is megfélemlítésnek teszi ki.

<sup>426</sup> Bexter-Dáné G., Keresztesi P., Nagy-Wolf I. , Ráduly-Zörgő É. és Vitus-Bulbuk E. (2019). *Az iskolai bántalmazás megelőzése és kezelése. Módszerek és eljárások pedagógusok számára.* Ábel Kiadó. Kolozsvár.

<sup>427</sup> Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M. , Pauwlik, Zs. és Rozgonyi, T.(2008). *Az Iskolai Erőszak Kérdőív* (felhasználói kézikönyv). Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza.

Kérdőívünk segítségével igyekeztünk kideríteni, hogy az érintett csoportban a zaklatás és az agresszió milyen formában valósul meg leginkább.

1.Táblázat

A bántalmazás megjelenési formái az áldozatok nézőpontjából

Sorszám	Az agresszió típusai	A zaklatás megjelenési formái	Nemek szerinti eloszlás			
			Lányok		Fiúk	
			Fő 22	% 100	Fő 16	% 100
1.	VERBÁLIS	Csúfolnak	14	63,64	5	31,25
2.		Kötekednek, cukkolnak	17	77,27	11	68,75
3.		Fenyegetnek	0	0,00	1	6,25
4.	FIZIKAI	Megütnek	0	0,00	9	56,25
5.		Megvernek	0	0,00	0	0,00
6.	INDIREKT	Pletykákat terjesztenek	8	36,36	0	0,00
7.		Lenéznek, kiközösítenek	12	54,55	6	37,5

A táblázat adatai is jelzik, hogy a felmért osztályközösségben a zaklatás többféle megjelenési formája is jelen van. Megfigyelhető, hogy a nemek között jelentős különbség van a verbális, fizikai és indirekt formák skáláin és az alsóskálákon, melyben néhány gyakori megjelenési formát igyekeztünk felsorolni. A megjelenési formákat az áldozatok szemszögéből szemléltetjük. Az adatokból kiderült, hogy a tanulócsoporthoz csupán az érintett fiúk 56,25 %-a jelentette a fizikai bántalmazást. A lányok nem élnek át fizikai bántalmazást a tanulócsoporthoz belül. Bizonyítható, hogy a legtöbben a verbális agressziót élik meg, viszont az érintett lányok körében jelentősebb mértékben dominál a verbális zaklatás, mint a fiúknál. A lányok szintén jelentős mértékben érintettek az indirekt agresszióban. A fiúk egyáltalán nem jelentették azt, hogy társaik pletykákat terjesztenének róluk, viszont a kiközösítés náluk is jelen van.

**Barátságos iskola – prevenciós program bemutatása.** A „zaklatásellenes” munkának az egyik fő célja a bántalmazásnak úgy a közvetlen, mint a közvetett formáinak megelőzése és megszüntetése az intervenciós programunkkal, amelyben nagy szerepet kap a drámajáték, a csoportmunka, a szabályok közös megfogalmazása, a mesefeldolgozás, kisfilmek lejátéka, plakátkészítés, közös beszélgetés. Az összeállított fejlesztő programunk arra szolgál, hogy céljaink eléréséhez pozitív társas viszonyokat alakítsunk ki egy osztályközösségen belül, valamint, hogy az emberek közötti különbségeket és az elhamarkodott ítéletalkotások megalapozatlanságát tudatosítsuk, a különbségből fakadó sajátos előnyöket beláttassuk, valamint a másság elfogadását megalapozzuk.

Az empátia fejlődésének következtében a gyermek jobban megértheti társai álláspontját és képes lesz mások határait tiszteletben tartani, valamint kevesebb konfrontációban, agresszív „összeütközésben” lesz része. Ezzel kívánjuk tehát indokolni azon tevékenységeink kiválasztásának okát, amelyek az empátiát fejlesztik.

Beavatkozásaink során *közös szabályokat* fogalmazunk meg a diákokkal, amelyek csak a bántalmazásra fókuszálnak. Olweus (1993)<sup>428</sup> rávilágít a *kooperatív módszerek* alkalmazásának hasznosságára és fejlesztő hatására is, amit kutatásában szintén alkalmaz, ahogyan ezt mi is tesszük beavatkozásaink során. A *drámajátékok, szerepjátékok* alkalmazása sem véletlen a fejlesztő programunkban. Neelands (1994)<sup>429</sup> könyvében bőven kifejti a drámajátékok alkalmazásának fejlesztő hatását, mely nem csupán az intellektust, de az érzelmeket is bevonja. A dramatikus játékok tulajdonképpen emberépítő, szocializáló tevékenységek, melynek fontos célja az egymásra figyelés, a türelem és az empátia kialakítása. Ez a fő oka az iskolai zaklatás témakörén belül történő alkalmazásának. Olweus (1993) mindezek mellett megemlíti az olyan *pozitív közös tevékenységeket*, amelyek csupán a szórakozás, beszélgetés és az együtt töltött idő céljából valósulnak meg. Prevenációs programunkban közös teadélutánnal, ”empátiaépítő órákkal” igyekeztünk pótolni a szórakoztató tevékenységeket, melyeknek célja az empátiára nevelés, akár csak Dániában. Erre a fejlesztő programunkban három alkalommal kerül sor. Az „*empátiaépítő*” óráink célja, hogy a felszínre kerülő problémákra közösen találjanak megoldást, minden lehetséges nézőpont átbeszélésre kerüljön és a gyerekek bátran megoszthassák az osztályközösségben tapasztalt problémáikat és ehhez biztonságos teret teremtsenek a gyermeknek (Horváth, 2016)<sup>430</sup>. Az említett órákat pszichológus jelenlétével és segítségével vezettük a hatodik, nyolcadik és a tizedik beavatkozás alkalmával.

A programunkban csatolt kisfilmek, videók az *Aki ver, az nem haver* című kampány keretein belül kerültek megosztásra, amelyben a közvétevők célja, hogy minél több gyermekhez eljusson az az üzenet, miszerint a társak közötti zaklatás semmilyen formában és semmilyen körülmények között nem elfogadható.

A kapott eredmények jelzik a fellépő problémát, amely minden felnőtt figyelmét és összehangolt fellépését igényelné annál is inkább, mivel a zaklatás nem a pedagógusok szemei előtt nyilvánul meg, hanem olyan helyszíneken, ahol az iskola személyzete, vagy a családtagok nincsenek jelen. A hosszútávú prevenciónak és beavatkozásnak csupán egy töredékét igyekeztünk ezidő alatt megvalósítani. Feltételezzük, hogy ha programunk nem is tudta teljes mértékben kiküszöbölni a problémát, de a jelenség előfordulásának gyakoriságának csökkentéséhez hozzájárult. Úgy gondoljuk, sikerünk egyik kulcsa a diákok által jól ismert iskolapszichológus bevonása, valamint a kidolgozott társasjátékunk és az “empátiaórák” beszúrása az iskolai programba.

---

<sup>428</sup> Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell Publishers.

<sup>429</sup> Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. [Magyar Drámapedagógiai Társaság](#) Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

<sup>430</sup> Horváth, B. (2016). A világ legboldogabb országában az iskolai tananyag része az empátiára nevelés. Innen: <https://444.hu/2016/08/23/a-vilag-legboldogabb-orzagaban-az-iskolai-tananyag-resze-az-empatiara-neveles>

### 3.4. РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ЯК КЛЮЧОВА ТЕНДЕНЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ УСТАНОВ

Оксана Товканець, Василь Лендел

Дослідницька, моніторингова та інноваційна діяльність є ключовими аспектами концепції освітніх установ, пов'язаних з можливістю розвитку персоналу. Європейська практика розвитку компетентностей персоналу в закладах освіти активізує підтримку педагогів у здобутті адміністративних навичок, дослідницької кваліфікації та проведенні досліджень, визнаючи та заохочуючи дослідження як частину професійного розвитку; винагородження та стимулювання інновацій в шкільній практиці через гранти, нагороди; створення партнерських зв'язків між школами та закладами вищої освіти, орієнтованими на дослідження, забезпечення зворотного зв'язку між теорією та практикою<sup>431</sup>.

Щодо навчання і розвитку педагогів та керівників шкіл у європейських країнах слід підкреслити, що велика увага надається мотивації їх професійного розвитку, професійному зростанню на усіх етапах кар'єри<sup>432</sup>. Педагогам та керівникам шкіл слід довіряти, підтримувати та надавати їм повноваження як професіоналам, які можуть бути агентами змін, що сприяють розвитку освітньої установи та які здатні брати на себе відповідальність і бути відповідальними за вплив своїх дій. Підготовку їх в умовах спільного навчання необхідно здійснювати не індивідуально, а колективно, як представників професійних команд. Навчання – це дуже складне завдання, що вимагає широкого набору компетенцій, вміння їх застосовувати гнучко в широкому діапазоні ситуацій та готовність їх постійно розвивати<sup>433</sup>.

Багато країн визнають, що для того, щоб ефективно відбувалося формування професійних компетентностей керівника освітньої установи чи лідера педагогічної громади, спочатку потрібна якісна педагогічна підготовка, а потім високий ступінь професійної самостійності як у своїй практиці, так і в професійному розвитку. Оцінка діяльності шкільного керівництва здійснюється на основі визначення ефективності роботи з персоналом, батьками, місцевою громадою та іншими зацікавленими сторонами.

Трансформаційні зміни ставлять нові виклики перед педагогами та самою системою освіти. І в цьому контексті актуальними стають дослідницькі проекти під керівництвом викладачів. Наприклад, у Болгарії на основі Закону про освіту у 2016 р. запроваджено нові національні освітні стандарти, які встановлюють нові рамки та окреслюють очікування щодо шкіл як навчальних організацій<sup>434</sup>. Між іншим, нова рамка передбачає підтримку вчителів та шкільних керівників, які виступають дослідниками та новаторами. Опитування TALIS OECD виявило позитивну

<sup>431</sup> Авшенюк, Н. М. (2015). *Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник*. Інститут обдарованої дитини НАПН України, Київ.

<sup>432</sup> OECD. (2016). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools (School Resources Review) Country Background Report: Czech Republic*. URL: [http://www.oecd.org/education/school/CZE-CBR\\_FINAL-OCT2016.pdf](http://www.oecd.org/education/school/CZE-CBR_FINAL-OCT2016.pdf)

<sup>433</sup> Авшенюк, Н.М. (2011). Розвиток транснаціональної вищої освіти в контексті глобалізації ринків освітніх послуг. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 4, 69–77.

<sup>434</sup> National Education Systems. Bulgaria. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria_en)



кореляцію між професійним розвитком вчителів, заснованим на дослідженнях, спостереженні й обміні, та активному використанні ними в освітній практиці результатів наукових проєктів.

Нами також виявлено, що ефективними у професійній підготовці в європейських країнах є тренінги лідерських навичок керівників (вони широко застосовуються в закладах підвищення кваліфікації Німеччини, Чехії, Словаччини, Болгарії, Словенії), метою яких є засвоєння різних аспектів управління, зокрема: мотивація підлеглих, прийняття рішень, організація роботи в командах та ін.<sup>435</sup>

Наприклад, навчальним центром «Коучинг академія» у Верхній Лібаві (Чехія) пропонується тренінг «Основні інструменти управління персоналом» для керівників установ різного спрямування, зокрема й освітніх організацій.

Мета тренінгу: формування навичок системного управління персоналом, організація проєктів щодо сучасних мотиваційних технологій в менеджменті.

#### 1. Програма тренінгу складається з кількох модулів<sup>436</sup>:

*Модуль 1.* Роль керівника в організації, установі: роль керівника в ієрархії освітньої організації; роль керівника освітньої установи в особистісному і кар'єрному зростанні педагогів; керівник освітньої установи: цілі діяльності; керівник освітньої установи як джерело влади.

*Модуль 2.* Стилі управління: ситуаційне управління; директивний стиль, інструкції в системі управління персоналом; наставництво (як передати досвід); консультування (коучинг); технологія самопрезентації.

*Модуль 3.* Мотивація і мотиваційні інструменти: внутрішня і зовнішня мотивація; делегування повноважень як інструмент мотивації; технологія презентації.

*Модуль 4.* Технологія ведення переговорів: мотивація, баланс і ефективність аналізу як інструмент системного управління персоналом; саморефлексія в переговорному процесі; структура переговорного процесу.

*Модуль 5.* Управління часом і самоуправління: формування навичок управління часом і самоуправління; основні принципи ефективного управління часом; принцип «GTD» (організація засобів, завдань, персоналу) в управлінні часом.

Розвиток персоналу освітніх установ ефективно здійснюється в європейських країнах із застосування інноваційних форм і методів освітньої діяльності і спрямовується на розвиток здатності лідера до рефлексії власного досвіду, насамперед здатності вчитися, використовуючи можливості звичайних повсякденних ситуацій.

Європейський дослідник проблем розвитку персоналу освітніх установ М. Кубеш акцентує увагу на ефективності і інтенсивності методу зворотного зв'язку «Метод 360°»<sup>437</sup>.

---

<sup>435</sup> National Education Systems. Czech Republic. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en); National Education Systems. Slovakia. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en); National Education Systems. Slovenia. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia_en)

<sup>436</sup> Zakladni nastroje vedeni lid. URL: <http://www.koucinkakademie.cz/>

<sup>437</sup> Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing.



Досвід викладання в Університеті Павла Йозефа Шафарика в Кошице<sup>438</sup> (Р. Оросова, К. Петрікова) засвідчує ефективність застосування *методу мікрвикладання* у професійній підготовці фахівців з державного управління в соціокультурній сфері, зокрема і в освіті. Мікрвикладання спрямоване на формування знань зі змісту апробаційних предметів, їх наукових основ, що дозволяють проявити свої професійні навички у навчальному процесі, з професійно орієнтованих дисциплін, на основі яких створюються сприятливі умови для навчання (тобто мотивувати учнів до навчання; активізувати та розвивати їх здібності, створювати сприятливий соціальний клімат; керувати процесом навчання, індивідуалізувати його за часом, темпом тощо, використовувати оптимальні методи, організаційні форми та матеріальні засоби навчання тощо), на здатність достовірно, надійно, справедливо та об'єктивно оцінювати результативність роботи учнів, з'ясовувати їхнє ставлення до навчання, школи, побуту, а також їх проблеми, здатність ефективно планувати та проектувати навчальний процес, правильно організовувати та керувати навчальною діяльністю учнів тощо<sup>439</sup> (Orosová, Petříková, Starosta, 2020).

Дослідники (Гюрова, 2009<sup>440</sup>; Ažman, 2012<sup>441</sup>; Trojan, 2017) зосереджують увагу на тому, що організація і здійснення підготовки фахівців з менеджменту освіти у ЗВО передбачає багатоаспектне використання ІКТ, які виступають як: предмет вивчення технології інформаційної взаємодії; інструментарій вирішення навчальних завдань; комплекс засобів навчання, що забезпечує оптимізацію процесу пізнання і формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Як предмет вивчення й інструментарій вирішення навчальних і професійних завдань стосовно підготовки майбутніх фахівців необхідні ІКТ, засновані на створенні віртуального освітнього середовища різної предметної орієнтації (навчальна аудиторія, лабораторія електронного управління в освіті, інтерактивна аудиторія, електронна система управління освітнім середовищем тощо), яке формується на основі використання реального програмного забезпечення з відповідної професійної галузі, реального документообігу, заздалегідь підготовленої інформаційної бази, наборів можливих сценаріїв діяльності фахівця в даному середовищі, контрольованих матеріалів. Завдяки цьому навчання відбувається шляхом «занурення» студента в інформаційне середовище функціонування реального навчального закладу. Так, на основі дистанційних технологій здійснюється розвиток персоналу освітніх установ<sup>442</sup> (Педагогічний

---

<sup>438</sup> Orosová, R., Petříková K., Starosta V. (2020). Úlohymik rovyučovania v kontexte bloomovej taxonómie. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 1 (11).

<sup>439</sup> Orosová Renáta, Petříková Katarína, Starosta Volodymyr Úlohy mikrovyučovania v kontexte bloomovej taxonómie. Педагогіка та психологія: збірник наукових праць Мукачівського державного університету. 2020. Випуск (1)11. С. 183- 186.

<sup>440</sup> Гюрова, В. (2009). (Ред). *Лидерска роля и компетентност на ръководителя (мениджъра) на институция за образование на възрастни*. Книга «Педагогіка». (Т. 102), *Годишник на СУ «Св. Климент Охридски»*, 60.

<sup>441</sup> Ažman, T. (2012). *Kompetencau čenjeje čenja. Ljubljana*. URL: [http://arhiv.acs.si/ucna\\_gradiva/UZU\\_MI-Kompetenca\\_ucenje\\_ucenja-Azman-april.pdf](http://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/UZU_MI-Kompetenca_ucenje_ucenja-Azman-april.pdf)

<sup>442</sup> Kachaňáková, A., Stachová, K., Stacho, Z. (2013). *Riadenie ľudských zdrojov v organizáciách pôsobiach na Slovensku*. Bratislava: Iura Edition.

факультет Університету Палацкого в Оломовці<sup>443</sup>, педагогічний факультет Пряшівського університету в Пряшеві та інших)

Досягнення цілей інформаційної підготовки в процесі набуття загальнокультурних і професійних компетенцій майбутніх педагогів та управлінців освітньої сфери в центральноевропейських країнах здійснюється в рамках дидактичного комплексу, під яким розуміється цілеспрямований вид організації і управління методичним, змістовим, організаційно – процесуальним і виховним компонентами, що забезпечують безперервність і спадкоємність інформаційної підготовки в рамках багаторівневої, багатопрофільної системи професійної освіти<sup>444</sup>.

Варто наголосити, що в умовах сучасного інформаційного середовища змінюється управління навчальною взаємодією, яка змінює характер з директивної на інтерактивну. Основу сучасного інформаційного середовища ЗВО становить сукупність видів забезпечення (технічного, програмного, інформаційного, методичного, організаційного). Наголосимо на застосуванні різних програм відкритого інформаційного середовища, зокрема програма «Віртуальний лідер» (SimuLearn Virtual Leader, URL)<sup>445</sup>, на основі якої з метою формування управлінських компетенцій і лідерських навичок моделюється рольова гра з відпрацюванням навичок різних стратегій управління., а організація ігрової командної взаємодії між членами групи дозволяє кожному з них засвоїти ключові ідеї і закономірності управління освітнім процесом<sup>446</sup> (Коммерс, Симмерлинг, 2005, с. 65].

Ефективним є, на думку Я. Ветешки<sup>447</sup>, М. Туречкової та інших, інтегрований підхід, що, за теорією цілісного підходу до професійного розвитку людини Армстронга<sup>448</sup> (Armstrong, 2002, с. 570), базується на п'ятьох принципах:

1. Реальність та справжня природа управління – у професійній підготовці фахівців з менеджменту освіти необхідно здійснювати аналіз соціально-економічних умов, виходячи з класичного розуміння менеджменту як процесу планування, організації, керівництва та контролю

2. Релевантність – у процесі розвитку фахівців з менеджменту освіти необхідно враховувати специфіку функцій і те, що повинні не тільки знати особливості діяльності, а і уміти це застосувати на практиці і мати для цього відповідний потенціал

3. Саморозвиток – фахівець з менеджменту освіти має мотивацію до саморозвитку, водночас керівництво повинно створити умови для реалізації завдань саморозвитку.

---

<sup>443</sup> Lajčák, V., Dragulová, A. (2018). Problematika hodnotenia pedagogických zamestnancov školstve. *Pedagogické rozhľady* Odborno-metodický časopispre školya školské zariadenia, 1, 29–31.

<sup>444</sup> Лук'янова, Л. Б. (2014). Професійні ролі педагогічного персоналу системи освіти дорослих. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 40, 16–22.

<sup>445</sup> SimuLearnVirtualLeader. URL: <http://www.simulearn.net>

<sup>446</sup> Коммерс, П., СиммерлингМ. (2005). Информационные и коммуникационные технологии для среднего образования. *Специализированный учебный курс*. Москва: Изд. дом «Обучение–Сервис», с. 65.

<sup>447</sup> Veteška, J. Tureckiová M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada

<sup>448</sup> Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdroj*. Praha: Grad. c. 270.

4. Емпірична освіта – якщо ми характеризуємо освіту як зміну поведінки через досвід, то основним методом формування менеджерів є надання їм правильного діапазону досвіду, в потрібний час протягом їхньої кар'єри, і допомогти їм засвоїти досвід, тобто забезпечити «навчання дією».

5. Формальна освіта – навчальні курси можуть доповнюватись, але не можуть заміщати досвід, вони повинні бути ретельно вивчені і обрані в залежності від чітко визначеної мети та конкретних потреб.

Водночас підкреслимо, що формування і розвиток професійної компетентності фахівців з менеджменту освіти в центральноєвропейських країнах виступає як реалізація інтегрованих цілей освіти і навчання, узгодження їх з потребами ринку праці і забезпечення мобільності трудових ресурсів (вертикальне – в розвитку кар'єри, горизонтальне – ротація між секторами і просторово-територіально) з врахуванням завдань національних стратегій розвитку.

Впродовж останніх двох десятиліть ХХІ ст. сформувалися три основні моделі освітньої системи як відповіді на соціально-економічні виклики сучасного суспільства.

Перша: творення нових форм організації освітньої діяльності, що базуються на прогнозуванні і швидкому реагуванні на виклики. Ця модель найпоширеніша на найнижчих щаблях освітньої ієрархії: у школах, вишах, інших інституціях, які займаються навчально-виховною діяльністю.

Друга: трансформація наявних інституцій, організаційних і освітніх практик відповідно до мінливих умов, технічне пристосування до нових умов існування й діяльності. Ця модель застосовується на всіх щаблях освітньої системи – від школи до Міністерства освіти і науки. Зазвичай ця модель передбачає дію навздогін: вона не передбачає прогнозу і моделювання проблеми, а є спонтанною реакцією на появу цієї проблеми.

Третя модель: імітація змін, теж наявна на всіх рівнях освітньої системи, але у зворотній пропорції: більше на вищих щаблях, менше – на рівні освітньої інституції, яка має безпосередній контакт зі споживачем освітніх послуг.

Прикладом першої моделі можна вважати впровадження інноваційних методик навчання, творення освітніх інституцій нового зразка, запровадження зовнішнього незалежного оцінювання, підготовка й ухвалення «галузевих» освітніх законів.

Прикладом другої моделі можна вважати запровадження 12-бальної системи оцінювання знань учнів, 12-річної базової середньої освіти, спроби впровадження університетської автономії, спроби змін у системі навчального книговидання, розробку і впровадження стандартів базової середньої освіти.

Аналіз наукових досліджень, документів ЄС та ОЕСР, урядів центральноєвропейських країн, національних агенцій та неурядових організацій, аналітичних досліджень «Бачення 2050. Проект Всесвітньої ради підприємців зі сталого розвитку»<sup>449</sup>, «Україна–2030: Доктрина збалансованого розвитку»<sup>450</sup>,

---

<sup>449</sup> Vision 2050. The new agenda for business. World Business Council for Sustainable Development (Бачення-2050. Проект Всесвітньої ради підприємців зі сталого розвитку (WBCSD)). URL: <https://www.wbcsd.org/Overview/About-us/Vision2050>

<sup>450</sup> Україна 2030: Доктрина збалансованого розвитку. (2017). Видання друге. Львів: Кальварія.

проекту «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років»<sup>451</sup>, «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» дає підстави визначити стратегічні напрями розвитку персоналу на основі компетентнісного підходу в умовах інтеграції України у світовий освітній простір:

1. Реформування системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі, забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери, в контексті чого актуальним стає професійний розвиток через запровадження нових програм підготовки адміністраторів з питань освіти і лідерства в педагогічних вишах, розробка нових вимог, норм, стандартів, процедур атестації педагогічних працівників на основі незалежної зовнішньої та внутрішньої оцінки; запровадження стажування педагогічних працівників у навчальних закладах поза місцем постійної роботи; демонополізація й урізноманітнення системи післядипломної педагогічної освіти, запровадження ваучерів професійного розвитку учителя, забезпечивши в такий спосіб самостійний вибір місця підвищення кваліфікації.

2. Спрямування на системне заохочення наукової і професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної і внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (зокрема, за кордоном), підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз.

3. Побудова академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний етос у вищій школі<sup>452</sup> (Концепція розвитку освіти України...URL).

4. Реорганізація системи управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів на основі: децентралізації управління і дерегуляції через запровадження принципу субсидіарності, перегляд обсягу і меж повноважень центральних і місцевих органів управління освітою, скорочення жорсткого й чіткого контролю, регламентація процедур і повноважень інституцій, пов'язаних з контролем і наглядом; залучення громадських, батьківських і наглядових рад до функцій контролю за дотриманням запланованого розвитку, надання їм повноваження ініціювати відкликання керівництва навчального закладу; визначення межі компетенції навчальних закладів, заборонити будь-яким державним органам вимагати від шкіл виконувати функції, які не підпадають під ці компетенції.

5. Перехід від адміністративно-розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту, через запровадження школоцентричного (schoolbased) менеджменту, перенесення «центру ваги» в процесі ухвалення рішень на операційний рівень (рівень школи).

---

<sup>451</sup> Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. *Стратегічна дорадча група «Освіта»*. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/NT1078>

<sup>452</sup> Там же

6. Запровадження комплексу постійних інформаційно-роз'яснювальних та правових консультацій для захисту автономних прав ЗВО, а також навчання викладачів та студентів щодо застосування їх прав в управлінні ЗВО.

7. Створення незалежних установ оцінювання і забезпечення якості вищої освіти, делегування їм частини повноважень Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти, сприяння міжнародній акредитації освітніх програм українських університетів.

Окрім цього, вкрай важливим в контексті професійного розвитку персоналу освітніх установ є врахування тих нагальних потреб, які сприятимуть розвитку освітніх установ, закладів загальної середньої освіти, професійно-технічної сфери, що частково відображені в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, що схвалена Кабінетом Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988 р, Програмі ООН щодо стійкого розвитку до 2030 року (Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку 2030: Програма ООН), Доктрині збалансованого розвитку «Україна–2030» (Україна 2030: Доктрина збалансованого розвитку. 2017..):

- створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості;

- децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи;

- справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти;

- створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків;

- створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання, зокрема у сільській місцевості, або забезпечення регулярного підвезення до шкіл;

- перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, що потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями;

- надання права розробляти і впроваджувати власні освітні програми відповідно до державного стандарту загальної середньої освіти, змінювати статус бюджетної установи на статус неприбуткової організації із збереженням податкових пільг і отриманням фінансової автономії;

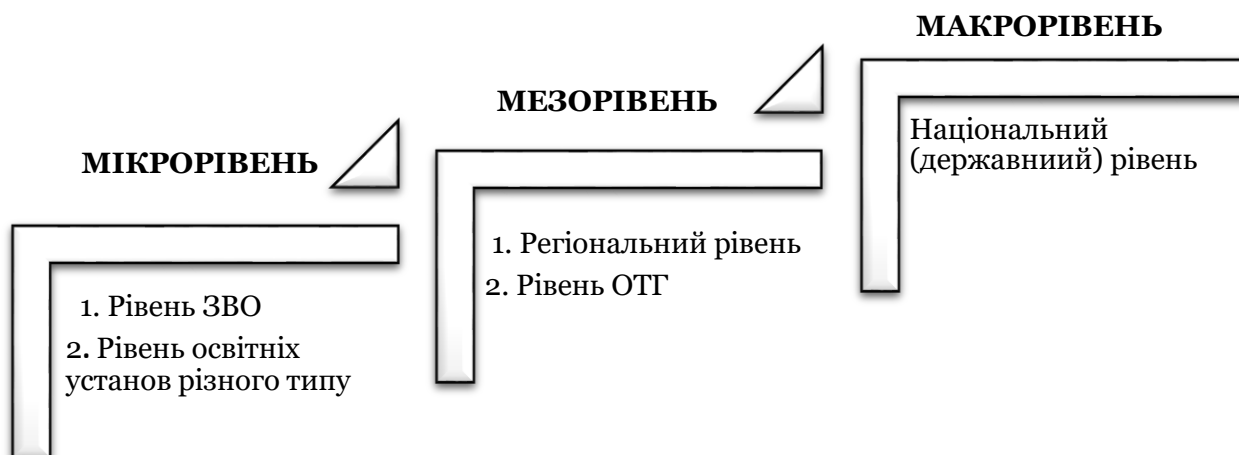
- сприяння забезпеченню поглибленого вивчення окремих шкільних предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб учнів і продовженню їх навчання у вищих навчальних закладах, та професійного спрямування – здобуттю першої професії та можливості вступу до вищих навчальних закладів через школи нового типу, зокрема профільну школу академічного або професійного спрямування;

- забезпечення стимулювання вчителя до особистого і професійного зростання та надання йому академічної свободи, а також матеріальне стимулювання, зокрема шляхом підвищення розрядів у Єдиній тарифній сітці.



Варто визначити певне розмежування завдань щодо модернізації професійного розвитку в освітніх установах в Україні на декількох рівнях: макрорівні, мезорівні та мікрорівні. Водночас враховуємо, що макрорівень – це завдання на національному (державному рівні), мезорівень – сукупність завдань регіонального рівня та рівня об'єднаних територіальних громад, мікрорівень - на рівні закладів вищої освіти та освітніх установ різного типу.

З урахуванням вищевикладеного пропонуємо удосконалення професійного розвитку персоналу в освітніх установах в Україні, структуроване на 3 рівнях (Рис 1).



**Рис. 1. Рівні структурування підготовки фахівців з менеджменту освіти в Україні**

Джерело: розробка автора

***На макрорівні (на національному (державному) рівні)***

1. Спрямування державної політики у галузі управління на розвиток людського і соціального капіталу, зокрема і освітнього компоненту, на основі підвищення конкурентоспроможності національної економіки, яке може бути реалізоване за умови активізації економічної діяльності на інноваційній основі з домінуванням не лише високотехнологічних виробництв, а й загального підвищення рівня наукоємності виробництва матеріальних і духовних благ, найширшого залучення до економічних процесів людських ресурсів високої якості та створення механізмів їх капіталізації в інноваційній і креативній діяльності; на засадах освітньо-культурної політики, яка полягає у створенні комфортного середовища, в якому перетинаються завдання охорони культурного надбання нації (спадщини), розвитку креативності, культурно-освітніх індустрій та комунікацій.

2. Сприяння гармонійному й вільному розвитку кожного члена суспільства на основі випереджувального розвитку освітньої галузі на засадах інноваційного мислення, що передбачає реалізацію загальних і особистісних завдань освіти як єдності традиційної та інноваційної педагогічних стратегій розвитку, використання маркетингового й антикризового менеджменту, формування творчої активності й самоактивності особистості, реалізації її

інтелектуально-естетичного потенціалу та прагнення набути знання для їх прагматичного і творчого застосування.

3. Проектування змісту та організації професійної підготовки менеджера освіти та майбутнього вчителя Нової української школи у ЗВО, розвиток його готовності до ефективної професійної діяльності в умовах освітніх змін. Це потребує передусім серйозної попередньої роботи з формування готовності до цієї діяльності самих викладачів вищої школи за окремо визначеними напрямками, забезпечення науково-методичного супроводу їх перепідготовки та підвищення кваліфікації, модернізації змісту педагогіки вищої школи та удосконалення методики викладання у вищій школі з орієнтацією на нові компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти і нові вимоги до їхньої педагогічної майстерності.

#### ***На мезорівні (на регіональному рівні):***

1. Створення віртуальних університетів – закладів вищої освіти розподіленого типу, що становлять собою мережу навчальних центрів, об'єднаних навколо адміністративного ядра. Така структура сприяє перетворенню відкритого університету на «розподільчий університет», який організовує й координує роботу структурних підрозділів, забезпечує єдність і високий рівень вимог до надання усіх видів освітніх послуг. Віртуальний університет здійснює освітню діяльність на основі нової технології навчання, нової дидактики і нової організації навчання із використанням дистанційної та очно-дистанційної форм навчання. Такий підхід, менш витратний, базується на реальних навчальних закладах, відповідає європейським і світовим вимогам, сприяє підвищенню ефективності науково-освітньої, науково-організаційної, науково-методичної та інформаційної діяльності освітніх закладів і установ.

2. Активізація проведення круглих столів, конференцій, методологічних семінарів, симпозіумів та науково-методичних академій з проблем організації освітньої діяльності в регіоні.

3. Розробка на регіональному рівні диференційованої у залежності від запитів керівників шкіл, їх резерву, програми з сучасного менеджменту загальної середньої освіти.

4. Моделювання змісту, форм і методів підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, їх заступників та осіб, які претендують на посади керівників шкіл, з урахуванням їх запитів і рекомендацій органів управління освітою, застосування інноваційних технологій при моделюванні управління освітою як нових методик, нових мотивацій, впровадження нової філософії моделювання, в якій суб'єктом моделювання є людина з її прагненнями і бажаннями, талантом, здібностями та особливістю, об'єктом моделювання – реальні об'єкти управління освітою, результатом інноваційного процесу (інноваційним продуктом) є оптимальна (випереджувальна) модель управління освітою, що дозволяє успішно та ефективно впливати на прийняття управлінських рішень в освіті<sup>453</sup>.

---

<sup>453</sup> Čepar, Ž. (2009). *Socio-ekonomski dejavniki povpraševanja po visokošolskem izobraževanju Sloveniji*. (Doktorska disertacija, Fakultet a za management Koper Univerzeta Primorskem). URL: [http://www.ediplome.fm-kp.si/Cepar\\_Ziga\\_20100602.pdf](http://www.ediplome.fm-kp.si/Cepar_Ziga_20100602.pdf)

5. Створення «Школи ефективного управління освітньої сфери» із залученням керівників закладів загальної середньої освіти, які мають різні рівні підготовки як адміністратора: початківець, виконавець, інноватор, майстер.

#### ***На рівні об'єднаних територіальних громад***

1. Розробка місцевої програми практичної роботи з керівниками і їх резервом щодо забезпечення теоретичних знань сучасної філософії освіти, основ розвитку персоналу в освіті, передового педагогічного досвіду тощо.

2. Організація і координація діяльності ОТГ з управлінням освітою, питань підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, їх заступників та осіб, які претендують на посади керівників шкіл, згідно з їх запитом.

3. Створення на місцевому рівні в залежності від реальних потреб мобільної професійної служби менеджерів, до компетенції якої будуть входити питання організації сучасного управління школою.

#### ***На мікрорівні:***

##### ***- на рівні закладів вищої освіти***

1. Розвиток фахівця на основі стилю діяльності, що передбачає як співвідношення особистісних особливостей з об'єктивними вимогами діяльності і специфікою об'єкта управління через цілі професійної освіти, які фахівець повинен вміти вирішувати по завершенню професійної підготовки.

2. Проектування навчального плану як комплексного плану освіти і розвитку особистості, в якому інтегрований зміст освіти представлено як організаційна система на основі застосування методу створення оптимальних дидактичних систем.

3. Моделювання інтегративної навчальної дисципліни – дидактичної одиниці змісту освіти та її проблематизації через систему навчальних проблемно-пізнавальних завдань.

4. Забезпечення творчого стилю діяльності – інтегративну характеристику максимально ефективного прояву особистісного профілю суб'єкта творчої управлінсько-педагогічної діяльності через відповідні професійні функції, що виступають як засоби особистісної самоорганізації та самореалізації, а також як мотиватори самоменеджменту керованої організації – критерій результативності системи підготовки менеджерів освіти до творчої управлінсько-педагогічної діяльності, що виявляється через систему показників.

##### ***- на рівні освітніх установ різного типу***

1. Забезпечення технології дистанційного евристичного навчання, що включає в себе наступні етапи: формулювання педагогом для учнів, студентів/слухачів дистантної групи завдання або проблеми з невідомим рішенням; надання необхідного інформаційного середовища або відомостей, що розташовуються в освітньому полі проблеми; часткове рішення завдання кожним учнем, студентом/слухачем, повідомлення результатів педагогові і (або) всім учням, студентам/слухачам; колективне обговорення особистих освітніх результатів учнів, студентів/слухачів; допомога вчителя в добудові учнями, студентами/слухачами їх освітніх продуктів до формалізованого, зрозумілого і сприйманого іншими учнями,



студентами/ слухачами виду; включення педагогом в створений освітній простір культурно-історичних аналогів освітньої продукції учнів, студентів/слухачів; зіставлення і (або) перевизначення початкових позицій, думок, результатів навчання за допомогою електронної пошти; колективна дискусія в режимі телеконференції.

2. Створення належного морально-психологічного супроводу управлінської діяльності фахівців з менеджменту освіти в освітніх закладах і установах, доброзичливих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, вивчення основ знань з конфліктології та впровадження цих знань у практику<sup>454</sup>.

Таким чином, перспективи розвитку персоналу освітньої установи вбачаємо у реформуванні системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі, забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери, в контексті чого актуальним стає професійний розвиток через запровадження нових програм підготовки адміністраторів з питань адміністрування; спрямуванні на системне заохочення наукової і професійної активності викладачів, їх академічної мобільності; побудові академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно іншу професійну групу у вищій школі; реорганізації системи управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої і виховної діяльності; перехід від адміністративно розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту через запровадження школоцентричного менеджменту, перенесення «центру ваги» в процесі ухвалення рішень на операційний рівень; запровадження комплексу постійних інформаційно-роз'яснювальних та правових консультацій для захисту автономних прав ЗВО; запровадження багатоканального фінансування освіти через розробку механізмів стимулювання бізнесу, роботодавців, фізичних і юридичних осіб до участі в розвитку системи освіти, зміцненні матеріально-технічної бази навчальних закладів; створення незалежних установ оцінювання і забезпечення якості вищої освіти.

Доцільно, на нашу думку, визначити такі напрями взаємодії із зарубіжними партнерами, зокрема представниками європейських країн:

- імплементація моніторингу та європейських стандартів якості вищої освіти;
- залучення провідних вчених і практиків центральноєвропейських країн з проблем управління і освітнього лідерства у процесі модернізації навчальних планів та програм підготовки педагогів та фахівців з менеджменту освіти;
- запровадження інноваційних форм і методів професійної підготовки;
- залучення українських студентів до навчання в магістратурі або докторантурі ЗВО європейських країн;

---

<sup>454</sup> Jurišević, M. (2020). Kako psihološka znanstvena spoznanja prenestiv pedagoško prakso? Načela «Top 20» opoučevanju in učenju za višjo kakovost vzgoje in izobraževanja. Mojca Jurišević Psihološka obzorja. *Horizons of Psychology*, 29, 117–120.

– обмін досвідом між науково-педагогічними працівниками та студентами в процесі міжнародного співробітництва (участь у конференціях, стажуваннях, обмінах, проектах тощо).

Результатом ефективного впровадження прогресивних ідей щодо професійної розвитку педагогічного персоналу може бути:

- запровадження нових освітніх програм підготовки адміністраторів з питань педагогічної освіти і лідерства в ЗВО, розробка нових вимог і стандартів професійного удосконалення фахівців з менеджменту освіти у відповідності до соціально-економічних умов та змін;
- модернізація академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, оновлення змісту навчальних планів;
- створення незалежних установ оцінювання і забезпечення якості вищої освіти, делегування їм частини повноважень Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти.

Отже, професійний розвиток персоналу освітніх установ в Україні повинен здійснюватися на основі цілісної системи законодавчого регулювання й підтримки навчання; забезпечення якісного навчання, продукування нових знань, упровадження інноваційних підходів до педагогічної освіти, її зближення з економікою та іншими сферами життєдіяльності суспільства, фінансової підтримки освітніх закладів, що займаються навчанням і розвитком персоналу через державні дотації, податкові пільги тощо, підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін., диверсифікації освіти, що виявлятиметься в оновленні методології<sup>455</sup>, методики та технології опанування знань й сприйняття суспільних цінностей, а також в удосконаленні системи контролю за їх засвоєнням, що відобразатиметься в інноваційних схемах освітнього процесу, до складу яких включатимуться різноманітні комп'ютерні навчальні та контролюючі програми, нові педагогічні прийоми, зокрема й менеджерського впливу.

Окрім цього повинна бути зорієнтованість на особистість, на розвиток і збагачення людського капіталу з урахуванням того, що – освіта і професійна підготовка формують методологічну культуру як окремої особистості, так і суспільства в цілому, тобто визначають можливість такого мислення, що фокусується на вчасному розпізнаванні проблеми, знаходженні підходів та шляхів її вирішення. Підкреслимо, що, освіта і професійна підготовка визначає соціодинаміку, яка проявляється у демографічних процесах, суспільній актуалізації тих чи інших цінностей, тенденціях суспільного розвитку.

Постійний розвиток знань повинен не розширювати загальну ерудицію громадян, а покращувати якість професійних спроможностей, нарощувати прикладний інтелектуальний потенціал особистості, а модернізована система освіти і професійної підготовки повинна забезпечити доступ широким верствам населення

---

<sup>455</sup> Мармаза, О. І. (2007). *Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника*. Харків: Основа.

до отримання другої, третьої додаткової освіти, змістовного підвищення кваліфікації, задоволення потреб у самоосвіті.

### **3.5. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)**

**Наталія Лалак, Любов Фенчак**

XXI століття – це час глобальних та локальних змін, економічних трансформацій. Тотальна комерціалізація нашого суспільства, прагнення до накопичення матеріальних благ приводить до руйнування духовних цінностей, витісняє традиційні ідеали українського народу. У цьому контексті відбувається реформування, оптимізація освітніх установ, поступове зникнення з мапи України такого явища, як сільські навчальні заклади. Школа як головний осередок культури на селі в умовах сьогодення має забезпечувати належний рівень розвитку дітей та молоді, систематично і кваліфіковано впливати на процес виховання здобувачів освіти, сприяти їх позитивній соціалізації та адаптації. Однак через матеріальні та фінансові труднощі, комплекс соціальних, економічних, педагогічних, психологічних проблем, сільські ЗЗСО не в змозі нині реалізувати в повній мірі свої головні функції.

На сьогодні, за даними Міністерства освіти і науки України, понад 70% ЗЗСО у нашій країні знаходяться в сільській місцевості<sup>456</sup>. Варто зазначити, що стратегічним напрямом розвитку школи на селі є забезпечення її якості, яка нарівні з добробутом і здоров'ям людини стає обов'язковим чинником та показником успішності країни, благополуччям громадян. Якісна освіта повинна відповідати і суспільним потребам, і різноманітним запитам особистості, якомога точніше враховувати нахили, здібності, інтереси, формувати здатність до співпраці, подальшого навчання упродовж життя, виховувати гуманність, толерантність, відповідальність у ставленні до людей, природи, суспільства, держави. Серед важливих завдань сільської школи – вироблення в учнів конструктивного мислення, що дало б молодому мешканцеві села змогу відчувати гордість за культурно-історичне минуле й одночасно усвідомлювати себе повноцінним учасником суспільного життя, здатним до самореалізації та самовибору, бути відповідальним за особисту діяльність і функціонування сільської громади. Навчальні заклади в сільській місцевості вимагають активного втручання і допомоги наукової спільноти, громадськості у вирішенні їх проблем, взаємодії і співпраці з територіальними громадами, міськими ЗЗСО, позашкільними установами тощо<sup>457</sup>.

---

<sup>456</sup> Щодо проблем розвитку соціальної інфраструктури сільських населених пунктів. Аналітична записка. URL:<http://www.niss.gov.ua/articles/1132/>.

<sup>457</sup> Бенюк Л. Я. Формування опорних шкіл в умовах реформування місцевого самоврядування. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2016. Вип. 2. С. 32-37.

Сільські школи впродовж різних періодів функціонування зазнавали значних змін та реорганізацій. Аналіз сучасних наукових доробок дозволив виокремити такі напрями дослідження з проблем діяльності ЗЗСО сільської місцевості: історико-педагогічні аспекти розвитку сільської початкової школи (М. Барна, Л. Березівська, В. Гомоннай, Я. Мандрик, Г. Іванюк, О. Пенішкевич, І. Петренко, Г. Щука); шляхи удосконалення освітнього процесу в сільській школі (О. Коберник, Н. Коваленко, О. Пінський, Н. Шиян та ін.); функціонування різних типів сільських початкових шкіл (В. Кузь, Н. Манжелій, В. Мелешко та ін.); підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах сільської школи (О. Побірченко, Л. Присяжнюк та ін.). Як показує практика, сільський ЗЗСО – це не тільки освітній заклад, це гарант розвитку села й держави, він слугує центром культурного життя його мешканців. Якщо у місті школа виконує тільки одне соціальне замовлення, то у сільській місцевості вона є поліфункціональною установою, відіграє основну роль у забезпеченні кадрів для місцевого ринку праці, впливає на соціально-економічний та культурний розвиток територіальної громади. Варто зазначити, що такі ознаки як соціокультурність та поліфункціональність надають сільській школі особливого статусу. Навколо навчального закладу формується специфічне середовище, що відображає сімейні традиції, родинні стосунки, способи ведення сільського господарства та ін. Школа також живе проблемами сільської громади і водночас перебуває під її постійним впливом.

На велику роль та значущість сільської школи наголошував вітчизняний вчений і педагог В. Сухомлинський. Він своєю невтомною працею переконливо довів, що сільська школа, яка зазнає постійних змін, спроможна на високому рівні виконувати освітні функції та вирішувати найважливіші завдання за умови тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу та інших зацікавлених сторін, що в тісному взаємозв'язку створюють умови для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку і саморозвитку підростаючого покоління. Зокрема, вчений наголошував: «Сільська школа далеко не те, що школа міська. Сільська школа – найважливіший, головний, іноді, в силу умов, що склалися, єдиний осередок культури. Вона задає тон всьому інтелектуальному, культурному і духовному життю села. Інтереси всього нашого суспільства потребують, щоб село збагачувалося, інтелектуально розвиненими і вихованими молодими людьми. Без них неможливий ні науково-технічний прогрес, ні духовне життя села. ...Село починається з школи; культура села починається з культури сільського вчителя»<sup>458</sup>. Вивчаючи неоціненний досвід В. Сухомлинського, і сьогодні педагогічні колективи втілюючи його ідеї в життя, перетворюють навчальні заклади у дієві освітньо-культурні центри в територіальних громадах.

Наукові напрацювання допомогли проаналізувати та уточнити зміст окремих дефініцій дослідження. До прикладу, «школа сільської місцевості» -це комплексне поняття, яке стосується різних типів навчальних закладів, розміщених у сільській

---

<sup>458</sup> Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. *Вибр. тв.: в 5 т. К.: Рад шк., 1977. Т 4. С. 7–393.*

місцевості, що різняться наповнюваністю, соціальним оточенням, національним складом, територіальною віддаленістю від великих культурних центрів<sup>459</sup>.

У педагогічній літературі другої половини ХХ ст. вживається термін «малокомплектна школа». В основу визначення цього поняття було покладено комплектування учнівського контингенту навчального закладу. Цей тип шкіл розміщується в тих населених пунктах, де немає достатнього контингенту здобувачів освіти, тобто в основному в сільській місцевості. «Малокомплектна школа» означає школу з малим (меншим за норму) комплектом (контингентом) учнів<sup>460</sup>. Під комплектом ми розуміємо клас (у сучасному його трактуванні) як основну одиницю контингенту дітей шкільного віку. У малокомплектній школі загальний контингент учнів, наповнюваність класів, кількість дітей на одного вчителя нижчі за встановлену Міністерством освіти і науки України норму. За визначенням, наведеним у словнику-довіднику з професійної педагогіки, малокомплектна школа є школою початковою<sup>461</sup> (такою вона була з часу утворення, хоча цей термін і не використовувався). Сьогодні поняття малокомплектності школи поширюється і на освітній заклад II та III ступенів.

У дослідженнях з проблеми сільської школи останніх років (В. Мелешко, Л. Присяжнюк, О. Савченко та ін.) вживається термін «сільська малочисельна школа». Демографічна ситуація, міграція населення суттєво впливають на наповнюваність класів у сільських школах. Закон України «Про освіту» дає підстави в сільській місцевості відкривати класи за наявності не менше п'яти осіб одного віку (за наявності у класі меншої кількості дітей є право організувати для цих здобувачів освіти індивідуальне навчання)<sup>462</sup>. Тому, на нашу думку, доцільно використовувати і термін «малочисельна школа». Варто зазначити, що відповідно до вищезазначеного нормативного документа у ЗЗСО, розташованих у селах, наповнюваність класів повинна становити не менше п'яти осіб. Таким чином, школа I ст. повинна мати 20 учнів, I-II ст. – 45, I-III ст. – 55. Все, що менше – це малочисельна школа.

У сучасній українській освітній системі існує окремий тип шкіл – гірська школа. Зокрема у 2020-2021 н.р. за даними статистики у чотирьох областях Карпатського регіону (Львівській, Івано-Франківській, Закарпатській, Чернівецькій) близько 33% шкіл надано статус гірських<sup>463</sup>. На сьогодні окреслюються суттєві територіальні відмінності якості загальної середньої освіти між гірськими сільськими школами та міськими закладами загальної середньої освіти, що відчувається і в гірському освітньому просторі Українських та

---

<sup>459</sup> Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958-2000 рр.). К.: Пед. Думка, 2007. 408 с.

<sup>460</sup> Специфіка організації процесу навчання в сільських малокомплектних школах різних типів і структур / Г. Шубак // Молодь і ринок. - 2014. - № 8. - С. 108-114.

<sup>461</sup> Словник довідник з професійної педагогіки: за ред. А. Семенової. Одеса: Пальміра, 2016. 272 с.

<sup>462</sup> Закон України «Про освіту»: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

<sup>463</sup> Григанич Н. С. Напрями економічного розвитку соціальної інфраструктури у сільській місцевості Закарпаття. URL: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/inek/2009\\_4/197.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/inek/2009_4/197.pdf)

Європейських Карпат. У зарубіжній педагогічній теорії серед багатьох особливостей сільської школи вченими названо: малочисельність, малокомплектність, стихійна інтегративність, поліфункціональність (це є характерним і для сільських шкіл України).

Цікавим для нашого дослідження, до прикладу, є досвід Польщі. В цій країні сільські школи функціонують в основному за рахунок громадського фінансування, організації соціального партнерства як складової діяльності громадсько-активних шкіл. При цьому малочисельні навчальні заклади залишаються місцевим освітньо-консультаційним центром розвитку та збереження економіки і культури на селі. Ключовими компонентами функціонування та підтримки таких шкіл є новий зміст освіти, що заснований на формуванні компетентностей учнів, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. На сьогодні зрозумілим є той факт, що саме запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, диференціації, індивідуалізації навчального процесу, розширення простору для інноваційної діяльності сприяє розв'язанню проблем малочисельності сільської школи<sup>464</sup>.

Згідно з дослідженнями сучасних науковців (Г. Іванюк, Л. Бенюська, Н. Григач, З.Онишків), основа розбудови якісної освіти в територіальних громадах – це ефективне реформування освітньої сфери, що визначається, на нашу думку, наступними чинниками:

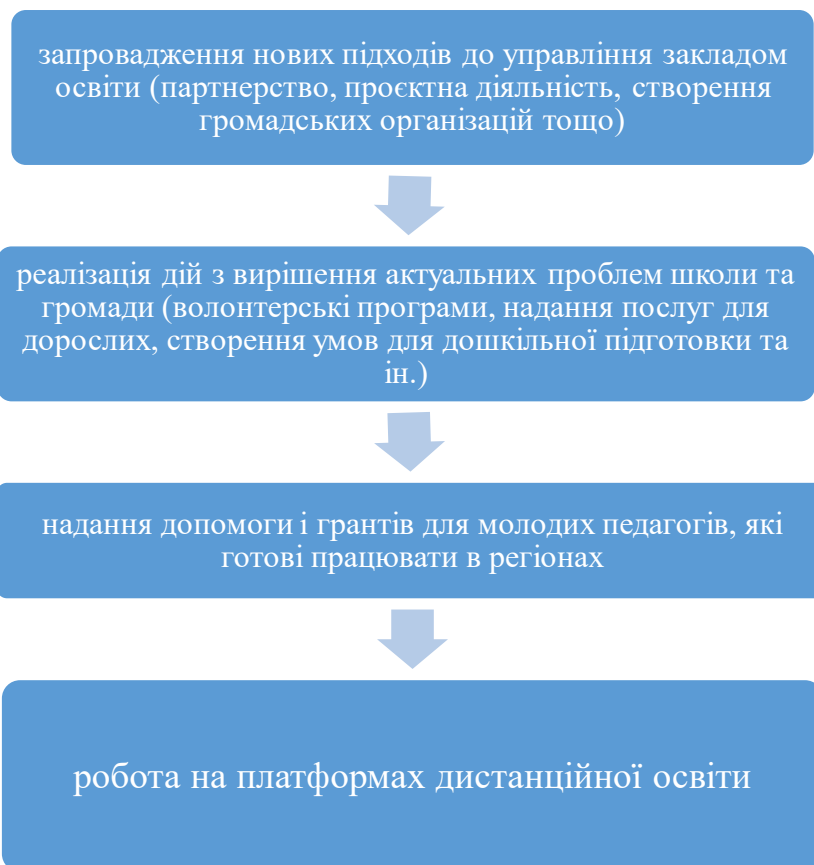
- оцінювання навчальної діяльності (отримання зворотного зв'язку між освітніми реформами та освітніми результатами);
- автономія (розширення прав і можливостей навчального закладу);
- підзвітність (сприяє підвищенню академічної успішності. Повноваження щодо прийняття рішень перерозподіляються: місцева влада, директори шкіл, педагоги та здобувачі освіти отримують нові обов'язки і повноваження у сфері використання ресурсів та освітньої діяльності загалом);
- увага до вчителя – хороший вчитель є ефективним засобом покращення навчальних результатів. У найбільш прогресивних системах шкільної освіти вчителі, які працевлаштовуються у навчальні заклади, відбираються з числа найуспішніших випускників університетів.
- увага до культури (як було досліджено фахівцями у цій сфері, у школах із рідною мовою, як мовою навчання, спостерігаються вищі показники відвідування та успішності, менша кількість випадків повторних курсів і відрахування зі школи тощо)<sup>465</sup>.

Європейський досвід збереження шкіл в освітньому просторі сільської місцевості передбачає (рис.2):

---

<sup>464</sup> Щодо проблем розвитку соціальної інфраструктури сільських населених пунктів. Аналітична записка. URL:<http://www.niss.gov.ua/articles/1132/>.

<sup>465</sup> Мелешко В. Перспективи розвитку сільської школи. Мелітополь: Люкс, 2016. 152с.



**Рис. 1. Чинники збереження шкіл в освітньому просторі сільської місцевості**

Сучасні процеси децентралізації влади в Україні сприяють активному утворення об'єднаних територіальних громад (ОТГ), освітніх округів та опорних навчальних закладів. В сучасній педагогічній практиці знайшли своє втілення нові шкільні об'єднання – освітні округи, що слугують умовою підвищення якості освіти, засобом поліпшення умов для розвитку особистості, розширюють можливості для участі учнів сільських ЗЗСО у навчальних проектах, конкурсах, фестивалях, грантах та ін. У різних областях України сьогодні функціонує близько двох тисяч освітніх округів, діяльність яких базується на засадах інтеграції та кооперації всіх суб'єктів, що входять до його (освітнього округу) складу, відповідно до чинного законодавства та Положення про освітній округ<sup>466</sup>. Як показує практика, освітній округ забезпечує розгалужену інфраструктуру освітнього простору регіону, розширює доступ малим шкільним колективам до освітніх ресурсів, підвищує якість освітніх послуг та покращує умови для розвитку творчої особистості.

Активне функціонування освітніх округів викликано, перш за все, демографічною ситуацією у країні, що слугує зростанню малочисельності шкільних закладів, а також стимулює пошук нових підходів до взаємодії навчальних закладів у сільській місцевості на основі розгортання процесів кооперації, інтеграції, взаємодії, партнерства, забезпечує ефективне використання матеріально-технічних, кадрових, фінансових та управлінських ресурсів. Вище зазначено, що головним

<sup>466</sup> Положення про освітній округ, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 № 777 URL: <http://osvita.ua/legislation/other/8841>

нормативно-правовим актом, який регулює питання створення представницьким органом місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районними радами опорних закладів та їх філій є Положення про освітній округ (затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 777, в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 20 січня 2016 р. № 79). Опорний ЗЗСО діє на підставі свого статуту, а його філії відповідних положень про них, що розробляються відповідно до актів законодавства та інших нормативно-правових актів і затверджуються засновником опорного закладу.

Забезпечення організаційних та педагогічних умов для ефективного функціонування освітніх округів у сільській місцевості як цілісної системи, значною мірою залежить від конкретних дій та рішень органів місцевого управління освітою, що корелюються з вимогами чинного Положення про освітній округ.

Розширити можливості освіти в малих містах і селах дозволить регіональна система опорних шкіл. Наразі проблема створення опорних шкіл є надзвичайно актуальною і навколо неї ведуться значні дискусії. За задумом МОН України, опорна школа – це найпотужніший навчально-виховний комплекс I-III ступенів у межах територіальної громади, де зібрані кращі педагоги і найсучасніша матеріально-технічна база. Навчальний заклад розрахований на учнів 5-11 класів, де вони зможуть поглиблено вивчати певні предмети, відвідувати гуртки та спортивні секції, готуватися до участі в олімпіадах, вступу до ЗВО, отримати профорієнтацію. Опорна школа повинна обслуговувати три і більше сусідніх сіл або населених пунктів міського типу <sup>467</sup>.

Як показує практика, заклади загальної середньої освіти, що є опорними, створюються для рівного доступу усіх дітей до якісної освіти, раціонального і ефективного використання ресурсів, та є одним із механізмів реформування системи загальної середньої освіти й упорядкування шкільної мережі. Варто зазначити, що в Закарпатській області за 2020 -2021 н.р. створено 39 опорних освітніх закладів (з них 9 – в ОТГ), зросла також і кількість філій – до 61 (з них 18 – в ОТГ). Загалом в опорних закладах та їхніх філіях у Закарпатській області навчається близько 23 тис. школярів. Приклад подано у таблиці 1:

*Таблиця 1.*

***Приклади опорних закладів та їх філій у Закарпатській області***

<b>№</b>	<b>Назва опорного закладу освіти</b>	<b>Філії опорного закладу освіти</b>
1.	Перечинський ліцей Перечинської міської ради Закарпатської області	Філія опорного закладу початкова школа Перечинського ліцею Філія опорного закладу Ворочівська початкова школа Перечинського ліцею
2.	Плосківський ліцей Полянської сільської ради Мукачівського району Закарпатської області	Філія «Родниківська гімназія Плосківського ліцею» Філія «Павлівська початкова школа Плосківського ліцею»

<sup>467</sup> Лалак Н.В. Сучасний погляд на управління загальноосвітніми навчальними закладами / Н.В. Лалак, Л.М.Фенчак // Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка «Молодь і ринок» – Випуск №8, вересень 2017р – С.121-125



		Філія «Родниковогугська початкова школа Пłosківського ліцею»
--	--	--

Доступ до навчання в опорних закладах та їхніх філіях забезпечено і для дітей з особливими освітніми потребами, які разом зі своїми однолітками здобувають знання та соціалізуються у звичайному шкільному середовищі. Одним із надскладних завдань для органів місцевого самоврядування та об'єднаних територіальних громад у ході децентралізації є визначення і розподіл функцій управління освітою і опорними закладами освіти. До об'єднання громад управлінням освітою в селах і селищах займались відділи освіти районних державних адміністрацій, які були структурними підрозділами вертикалі державної виконавчої влади. Функції виконавчих органів сільських та селищних рад у сфері освіти мінімізовані та полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення діяльності шкіл. Сьогодні, на відміну від райдержадміністрацій, органи місцевого самоврядування об'єднаних громад є автономними та мають всі повноваження, у тому числі, у сфері управління освітою. Але серйозним викликом є їхня інституційна слабкість. Відсутність органів управління освітою в багатьох ОТГ через недостатній кадровий ресурс стримує процес створення опорних закладів та забезпечення їх ефективної діяльності. Як показує практика, органам місцевого самоврядування практично всіх об'єднаних громад разом з отриманням бюджетних преференцій та

управлінських повноважень необхідно брати на себе складне завдання і відповідальність за створення ефективного управління системою освіти в своїх громадах. Це можливо здійснювати за умов налагодження співробітництва і взаємовигідного партнерства між усіма зацікавленими сторонами.

Аналіз джерельної бази з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що державна політика щодо розбудови мережі опорних шкіл наразі не є цілком узгодженою між міністерствами та відомствами. Відсутня взаємодія між розробниками нормативно-правових актів для реалізації концепцій конкретних секторів реформ в Україні. Зокрема, у чинному законодавстві відсутні обмеження щодо кількості рад, населених пунктів, закладів соціально-культурної сфери, які можуть входити до ОТГ. Крім того, не враховано на географічне положення громади, зокрема, гірська місцевість, ґрунтові дороги, віддаленість між населеними пунктами тощо.



**Рис.2. Заклади загальної середньої освіти сільської місцевості  
Закарпатської області станом на 2020-2021н. р.**

Територіальне розмаїття Закарпаття, географічне розташування навчальних закладів у сільській місцевості та логіка нашого дослідження вимагає детальніше зупинитись на особливостях функціонування цих шкіл. На рисунку 2, представлено статистичні дані щодо кількості навчальних закладів у територіальних громадах Закарпатської області станом на 2020-2021 н. р. (назва районів відповідно до адміністративного розподілу початку 2020 р., оскільки не всі заклади освіти мають змінену юридичну назву).

Як показує практика, для сільських шкіл Закарпаття характерними є:

- організаційно-педагогічні фактори - організація навчального процесу в малих групах, неоднорідність класів за складом, рівнем пізнавальних інтересів, використання на більш високому рівні індивідуального навчання, слабе вираження процесів групової взаємодії (наслідування, навіювання);

- освітні, соціокультурні та психологічні чинники (віддаленість культурних центрів, специфіка спілкування людей у сільській місцевості, практична орієнтація учнів і батьків, створення умов для довірливого стилю відносин, педагогіки партнерства, розуміння інтересів і перспектив розвитку дитини, зростання емоційного переживання здобувачів освіти тощо).

Вивчення досвіду роботи сільських шкіл дає підстави стверджувати, що у дітей легше долається втрата школярами ініціативи та прагнення до творчості практичною спрямованістю навчальної діяльності. До прикладу, використовуючи конкретний місцевий матеріал, об'єкти навколишнього середовища, життєвий досвід дітей, учитель спонукає та активізує їх пізнавальний досвід, створює умови для злиття свого досвіду з суспільно-історичним та науковим. Це істотно змінює саме ставлення здобувачів освіти до навчального предмета, до навчання, робить їх навчальну діяльність більш осмисленою і більш продуктивною, так як сільські школярі в силу особливостей свого мислення краще засвоюють практичний матеріал, ніж якісь абстрактні знання. Саме це і сприяє формуванню у дітей загальних компетентностей.

Науковці акцентують увагу на важливості забезпечення постійного зворотного зв'язку між педагогами та здобувачами освіти. Такий зворотній зв'язок здійснюється вчителем на уроці, у позаурочній діяльності, постійно супроводжується вихованням відповідального ставлення до навколишнього середовища, до освітнього процесу тощо. Вузьке коло спілкування в малочисельних класах потребує використання різноманітних форм і методів навчання: дослідницьких, проблемного викладу, навчального діалогу тощо. Сучасна школа активно впроваджує інтеграцію навчальних предметів, створення інтегрованих освітніх програм. Тому перспективним, особливо в умовах сільської школи, є, на наш погляд, введення інтегрованих курсів, модульно-розвиваючої системи навчання. Це допоможе зменшити перевантаження вчителів, покращить розвиток розумових здібностей учнів.

Педагоги-практики зазначають, що класи малої наповнюваності докорінно відрізняються від звичайних класів. Відсутність двох-трьох учнів на уроці в міській школі істотно не впливає на запланований вчителем тип уроку, його структуру, поєднання видів навчальної діяльності здобувачів освіти. У класах комплектах учителю доводиться істотно змінювати організацію, структуру уроку, освітній процес, при цьому використовуючи елементи диференціації та індивідуалізації. Індивідуальні диференційовані завдання – це потужний засіб залучення в навчальну роботу всіх учнів. При виконанні таких завдань у дітей формуються ключові та предметні компетентності. Успіх індивідуальної роботи визначається підбором диференційованих завдань, систематичним контролем вчителя за їх виконанням, наданням своєчасної допомоги.

Таким чином, задля ефективної навчальної роботи сільської школи необхідно:

- традиційне усереднене навчання замінити індивідуальним, розрахованим на кожного конкретного здобувача освіти з його індивідуальними психологічними та віковими особливостями;
- структурувати предметні курси на блоки (укрупнені дидактичні одиниці);
- подачу навчального матеріалу проводити з опорою на життєвий досвід учнів;
- проводити моніторингові дослідження щодо сформованості у дітей ключових та предметних компетентностей;

- планувати суб'єкт-суб'єктні способи отримання зворотного зв'язку;
- використовувати традиційні та інноваційні технології навчання.

Вивчаючи досвід роботи сільських освітніх закладів Закарпаття, варто зацентувати увагу на: удосконаленні організації освітнього процесу, активному впровадженні співпраці учнівського та педагогічного колективів, підвищенні педагогічної майстерності учителів, покращенні навчально-матеріальної бази, врахуванні впливу географічного середовища, способу господарювання, звичаїв і традицій територіальних громад.

Модернізація сільської школи в умовах сучасних освітніх реформ зумовила нове бачення функцій сільського вчителя – учасника освітнього процесу. На державному та регіональному рівні розроблено концептуальні ідеї та методологічні засади оновлення змісту професійно-педагогічної загальнокультурної підготовки сільських педагогів. До прикладу, в Мукачівському державному університеті, звертається увага майбутніх педагогів на проблемах та особливостях функціонування сільських ЗЗСО. У освітніх програмах першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів спеціальності 013 «Початкова освіта» передбачені навчальні дисципліни, контент яких розкриває особливості організації освітнього процесу сільських шкіл. Зокрема, це: «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Теорія і методика виховної роботи», «Етнопедагогіка», «Педагогіка сімейного виховання», «Організація та управління в початковій освіті», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)», «Історія педагогіки», «Організація роботи асистента учителя у закладах освіти», «Моніторинг якості освіти», «Педагогічна освіта Закарпаття» тощо. Також у процесі фахової підготовки організовується різноманітна науково-дослідницька робота зі здобувачами вищої освіти щодо пошуку вирішення організаційно-освітніх проблем навчальних закладів сільської місцевості. Майбутні вчителі мають можливість проходити педагогічну практику в сільських навчальних закладах Закарпаття.

Варто зазначити, що сільська школа повинна змінювати свої функції, варіювати навчальні завдання, розширювати свою роль в одержанні альтернативних та варіативних способів освіти. Метою учителя сільської школи в умовах сьогодення є забезпечення виходу кожного учня на рівень базової освіти та розвиток його пізнавальної і творчої активності, формування ключових та предметних компетентностей. Тому всі аспекти навчання повинні бути спрямовані на розвиток творчої особистості, вироблення індивідуальної траєкторії розвитку дитини.

Формування особистості та її становлення відбуваються безпосередньо у процесі навчання. Тому сучасним педагогам, на нашу думку, варто дотримуватися певних умов:

- створення позитивного ставлення до навчання;
- забезпечення атмосфери співпраці в колективі для досягнення спільних цілей;
- можливість вільно висловлювати свої думки;
- зміна функції вчителя (фасилітатор, модератор).

Реалізації цих умов сприяє використання в освітньому середовищі сільських ЗЗСО інноваційних педагогічних технологій. Дослідження показують, що навчання в сільській школі можна організувати таким чином, що джерелом знань виступатиме не тільки вчитель, а й комп'ютер, телевізор, відео чи обговорення повчальних ситуацій із життєдіяльності здобувачів освіти. Учні відповідно повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, уміти висловити власну думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології навчання. Освітній процес у школі вчителі планують у формі групової, парної співпраці, роботи трійками (сусід ліворуч, сусід праворуч). Здійснюється пошук, присутнє розмаїття думок, які колективно обговорюються, організовується робота за інтересами, розвивається критичне мислення тощо<sup>468</sup>.

Саме технологія організації групової діяльності школярів формує пізнавальну активність, мотивацію. Утворюючи групи, вчителю варто враховувати не тільки поділ за інтересами, інтелектуальними можливостями дітей, а й типом їх темпераменту, характеру, стилем навчання тощо. Так, з-поміж прийомів поділу на групи у школі повинні використовувати поділ за інтересами, за кольорами на картках, за геометричними фігурами, за прізвищами чи іменами дітей, жанрами літератури тощо. Особливу увагу в школі відводять розвитку творчих здібностей та естетичних смаків. Навчання і виховання має здійснюватися на взаєминах любові і поваги один до одного, а не влади і підкорення. У освітньому процесі використовуються творчі завдання художньо-естетичного спрямування, які, по-перше, є інтегрованими, тобто охоплюють музику, літературу, образотворче мистецтво; по-друге, багатофункціональними, бо забезпечують не лише досягнення дидактичної мети, а й сприяють формуванню та розвитку якостей і властивостей творчої особистості; по-третє, «портативними», тобто такими, що не потребують для свого виконання великих часових затрат, не є прив'язаними до певного програмового матеріалу<sup>469</sup>.

У сучасній практиці роботи з педагогічними працівниками в умовах сільського ЗЗСО активно використовується метод моделювання, у процесі якого створюються варіативні моделі науково-методичної роботи, що розробляються відповідно до визначених завдань:

- розроблення науково-методичного супроводу освітнього процесу;
- вивчення нормативно-правових документів про освіту, освітніх стандартів, навчальних програм, нових підручників;
- поглиблення педагогічних знань;
- підвищення загального рівня професійної культури;
- організація співпраці з науковими установами;
- організація дослідницько-експериментальної роботи;
- моніторинг навчальних досягнень здобувачів освіти;

---

<sup>468</sup> Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://nus.org.ua/>.

<sup>469</sup> Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958-2000 рр.). К.: Пед. Думка, 2007. 408 с.

- розвиток та поєднання традиційних і інноваційних форм науково-методичної роботи;
- вироблення методичних рекомендацій;
- удосконалення якості освітнього процесу;
- поширення перспективного досвіду вчителів у соціальних мережах<sup>470</sup>.

Як показує практика, у сучасних сільських закладах освіти удосконалюються традиційні та широко використовуються інноваційні форми науково-методичної роботи з педагогічними працівниками. Зокрема, це: конкурс шкільної науково-методичної продукції, розроблення авторських та адаптованих програм, дидактичних матеріалів, проведення фестивалів методичних ідей, методичних аукціонів, методичних брифінгів, захисту педагогічних проєктів, розроблення рейтингу досягнень педагогів тощо<sup>471</sup>.

Особливістю науково-методичної роботи у школах в умовах територіальних громад є те, що вона спрямована на розробку, апробацію й упровадження педагогічних технологій, побудованих на особистісно-орієнтованому підході, що використовується у освітньому процесі, продуктивність якого тісно пов'язана з малою чисельністю учнів.

Таким чином, сучасний ЗЗСО, розташований у сільській місцевості як інститут становлення та розвитку особистості, поєднує в собі різні функції: освітні, виховні, культурно-освітні, соціально-педагогічні та ін. Для повноцінного розвитку особистості в умовах сільської школи, потрібно постійно дбати про змістовне, насичене, цікаве життя кожної дитини, забезпечувати реальні умови для вибору та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку здібностей, інтересів, талантів та інших якостей.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду діяльності навчальних закладів Закарпаття, нами розроблено методичні рекомендації щодо оптимізації роботи шкіл в сільській місцевості. Нові цілі, завдання загальної середньої освіти, варіативність навчальних програм, підручників, динаміка вимог соціуму до якості освіти, розгортання інформаційного простору – ось неповний перелік факторів, що ефективно впливають на становлення особистості дитини у сільській школі. Вузьке коло спілкування в малочисельних класах потребує використання різноманітних форм і методів навчання: дослідницьких, проблемного викладу, навчального діалогу тощо. Сучасна школа активно впроваджує інтеграцію навчальних предметів, створення інтегрованих освітніх програм. Тому перспективним, особливо в умовах сільської школи, є, на наш погляд, введення інтегрованих курсів. Навчання в сільських ЗЗСО потрібно організувати таким чином, щоб джерелом знань виступав не тільки вчитель, а й освітнє та навколишнє середовище. Слід організувати навчання на платформах дистанційної освіти. Здобувачі освіти відповідно повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас

<sup>470</sup> Онишків З.М. Ознайомлення учителів з особливостями роботи різних типів сільських початкових шкіл. URL: <http://www.rusnauka.com>.

<sup>471</sup> Як врятувати сільську освіту в Україні. URL: <https://konkurent.in.ua/publication/10191/ak-vryatuvati-silsku-osvitu-v-ukrayini>.

думати, розуміти суть речей, уміти висловити власну думку, вступити в дискусію. Варто зацентувати увагу менеджерів освіти на можливості створення інноваційних навчальних закладів I ступеня з малою кількістю школярів (до прикладу, «Школа-родина») та з урахуванням специфіки місцевості і демографічної ситуації в населеному пункті. Ця інновація повинна забезпечити доступність якісної освіти для дітей молодшого шкільного віку. Дуже важливо надавати допомогу молодим педагогам, які готові працювати в сільських ЗЗСО. Підтримка сільської школи на сьогодні залишається актуальною педагогічною проблемою.

### **3.6. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА РЕГУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ В ДАНІЙ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

**Дарина Зябловська**

Легка промисловість України, крім основних завдань по забезпеченню населення текстильними товарами, одягом, взуттям, різноманітними шкіряними і галантерейними виробами, має для економіки України велике значення, так як бере безпосередню участь у формуванні державного бюджету, характеризується відносно низькою енергоємністю та трудомістким виробництвом, а отже, забезпечує робочим місцем значну кількість людей.

В Україні найпоширенішою галуззю легкої промисловості є швейна галузь. Приватизовані підприємства швейної промисловості в основному здійснюють зовнішньоекономічну діяльність, працюючи на замовлення іноземних фірм і експортуючи свою продукцію до країн Європи. Це дає змогу підприємствам завантажити потужності, забезпечити заробітною платою працівників, переозброїти виробництво та підготуватися до випуску власної продукції.

Сьогодні для забезпечення сталого розвитку швейної промисловості України треба інтенсифікувати зусилля вітчизняних швейних підприємств щодо завоювання стійких конкурентних позицій як на зовнішньому, так і на внутрішньому ринках шляхом вдосконалення маркетингових досліджень, розширення асортименту виробів, поліпшення якості продукції, підвищення її наукоємності, зниження собівартості та забезпечення ефективності виробництва. Саме вирішенням цих питань на виробництвах займаються дизайнери, а в нашому випадку дизайнери одягу. Так Ю. Білодід та О. Поліщук<sup>472</sup> основними функціями дизайну визначають: 1) покращення зовнішнього вигляду продукції; 2) підвищення ступеня зручності і придатності; 3) вдосконалення якості продукції, підвищення її довговічності; 4) підсилення конкурентоспроможності товару; 5) зниження вартості продукції; 6) стимулювання споживчого інтересу до продукції (реклама).

Підготувати кваліфікованих фахівців для виконання перерахованих вище функцій – це і є основна освітня мета професійна підготовки дизайнерів одягу в системі вищої вітчизняної та європейської освіти. Реалізація цієї мети відбувається на основі відповідних нормативних документів.

<sup>472</sup> Білодід Ю. М., Поліщук О. П. Основи дизайну: Навчальний посібник – К: ПАРАПАН, 2004. 240 с.

В Україні Законом України «Про вищу освіту» визначено систему стандартів вищої освіти. Система державних стандартів вищої освіти є нормативною базою функціонування системи вищої освіти України в цілому. Як відомо, бакалаврські освітні програми з дизайну в Україні базуються на наступних нормативних документах: Закон України від 05.09.2017 р. «Про освіту»<sup>473</sup>; Закон України № 1556–VII «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38<sup>474</sup>; Національний Класифікатор професій ДК 003:2010<sup>475</sup>; Національна рамка кваліфікацій<sup>476</sup>; Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.15 року № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти»<sup>477</sup>; Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн», Київ, 2018<sup>478</sup>. На основі галузевих стандартів вищої освіти відповідно до їх розділів у кожному закладі вищої освіти розробляються власні освітньо-професійні програми (ОПП), що визначають зміст підготовки фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів за певною спеціальністю (визначається галузевим стандартом) та спеціалізацією (визначається вищим навчальним закладом).

Згідно «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки»<sup>479</sup> однією із проблем розвитку вищої освіти в Україні було визнано слабку інтеграцію вищої освіти України у світовий та європейський освітньо-науковий простір. В результаті цього було поставлено наступні стратегічні цілі – забезпечення якості вищої освіти шляхом інтеграції її у європейський і світовий освітній простір з урахуванням національних інтересів.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту» (ст. 1) якість вищої освіти визначається як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти»<sup>480</sup>. Отже, якість освітніх послуг визначається відповідністю підготовки здобувачів і випускників державним, а враховуючи процес євроінтеграції, європейським освітнім стандартам.

Цікавим для нашого дослідження є нормативно-правове забезпечення підготовки дизайнерів одягу у закладах вищої освіти Данії, результати якого дадуть можливість врахувати позитивний досвід скандинавської освіти та дизайну при

<sup>473</sup> Закон України від 05.09.2017 р. «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

<sup>474</sup> Закон України «Про вищу освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

<sup>475</sup> Національний Класифікатор професій ДК 003:2010. URL: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>

<sup>476</sup> Національна рамка кваліфікацій. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

<sup>477</sup> Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.15 року № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>

<sup>478</sup> Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн». Затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 13.12.2018 р. № 1391, Київ, 2018. – 14 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/022-Dyzayn-bakalavr.28.07.pdf>

<sup>479</sup> Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Міністерство освіти і науки України. КІІВ, 2020.- 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

<sup>480</sup> Сушенцева Л.Л. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія/ під заг. ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник. Дніпропетровськ: ІМА– 2014. 462с.



плануванні та підготовці майбутнього фахівця з дизайну одягу в освітніх умовах, що відповідають не тільки національним, а й європейським стандартам.

Данія (дан. *Danmark*, офіційна назва *Kongeriget Danmark*) — держава в Північній Європі, до складу якої також входять Фарерські острови та Гренландія. Держава є конституційною монархією, членом Європейського союзу з січня 1973 року. Данія - це прогресивна і розвинена країна Європи з дуже високим рівнем доходу, з цікавою історією, багатою культурою і чудовою архітектурою, що робить її законодавицею багатьох тенденцій в архітектурі та дизайні<sup>481</sup>. На початку ХХ століття Данія здійснила низку соціальних і трудових реформ, що заклало підґрунтя для нинішньої соціальної моделі з високорозвиненою та змішаною економікою. Крім того, що вона є членом ЄС, Данія є однією із країн-засновників і членів [НАТО](#), [Північної ради](#), [Ради Європи](#), [Організації Економічного Співробітництва та Розвитку](#), [Організації Об'єднаних Націй](#)<sup>482</sup>. Вона тісно співпрацює в сфері торгівлі із країнами ЄС, а також Китаєм і Великою Британією<sup>483</sup>.

Данія посідає дуже високі місця у низці рейтингів, зокрема [якості життя](#), здоров'я, захисту [громадських прав та свобод](#), конкурентоспроможності, [демократії](#), [рівності](#), [процвітання](#), [людського розвитку](#) та [освіти](#)<sup>11</sup>.

Освіта в Данії майже повністю знаходиться під опікою держави, а саме Міністерства освіти та науки (дан. «Uddannelsesog Forskningsministeriets»), тому всі програми навчання уніфіковані, а освітня діяльність закладів освіти жорстко регульована.

Дослідження підготовки дизайнерів одягу в університетах та коледжах Данії засвідчує, що дизайнерська система освіти Данії має такі характерні особливості: навчання можливе тільки в державних університетах та характеризується значним практичним спрямуванням, активною співпрацею з підприємствами та державними структурами; більшість закладів освіти пропонують англomовні програми<sup>484</sup>, що знімає проблему незнання данської мови і робить заклади привабливими для іноземців.

В залежності від того, яка складова превалує, університети Данії, що готують дизайнерів одягу, поділяються на два види:

- перший вид - технічні та комерційні заклади вищої освіти;
- другий вид – вищі мистецькі навчальні заклади.

Прикладом першого виду є Університетський коледж VIA, який є найбільшим міжнародним університетським коледжем у Данії.

За особливу увагу до інновацій та підприємництва Університетський коледж VIA був визнаний провідним підприємницьким закладом вищої освіти Данії у 2014, 2018 та 2019 роках. VIA є сертифікованим власником статуту ERASMUS+, членом Європейської асоціації забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), має кваліфікаційний сертифікат Китайської Народної Республіки. VIA також є єдиною акредитованою установою Данії при Королівському інституті архітектурних

<sup>481</sup> Мандри клуб. Данія. URL: <https://mandry.club/krainy/daniya/>

<sup>482</sup> Вікіпедія. Данія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Данія>

<sup>483</sup> Дія. Бізнес. Експортний напрям. URL: <https://export.gov.ua/country/81-daniia>

<sup>484</sup> Высшее образование в Дании, 2021. URL: <https://world-study.ua/education/denmark/>

технологів (CIAT). VIA пропонує різні програми навчання в галузі бізнеса, будівництва, дизайну та інженерії<sup>485</sup>.

Навчальна програма Університетський коледж VIA підготовлена відповідно до вказівок, викладених у наступних наказах.

**Наказ Міністерства освіти і науки Данії № 21 від 9 січня 2020 р.**<sup>486</sup> про програми технічного та комерційного професійного академічного ступеня та програми професійного бакалаврату поширюється на програми професійного академічного ступеня та професійні програми бакалаврату в галузях торгівельно-економічних, технічних, IT-технологій, дизайну, біо- та лабораторної інженерії, які повинні забезпечувати здобуття знань, навичок та компетенцій відповідно на рівні професійного академічного ступеня та бакалаврату, що описані в Кваліфікаційній рамці (таблиця 1) для вищої освіти. Тобто програмі бакалаврату передують програми професійного академічного ступеня (аналог вітчизняного освітньо-професійного ступеня «молодший бакалавр»).

Таблиця 1 Фрагмент рамки кваліфікацій вищої освіти відповідно до рівнів кваліфікації<sup>487</sup>

<b>Професійний академічний ступінь</b>	
	Особи, які отримують ступінь цього рівня:
<b>Знання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повинні мати професійні знання та практичні навички у відповідній галузі знань, а також володіти основними прикладними теоріями та методами.</li> <li>- Повинен розуміти практику та основні прикладні теорії та методи, а також професійне застосування теорії та методу.</li> </ul>
<b>Навички та вміння</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повинні використовувати основні методи та інструменти предметної галузі та мати можливість використовувати навички, пов'язані з роботою в рамках професії.</li> <li>- Повинні вміти оцінювати практичні проблеми, а також визначати та вибирати варіанти вирішення.</li> <li>- Повинні вміти обговорювати практичні питання та генерувати варіанти рішення для ділових партнерів та користувачів.</li> </ul>
<b>Компетенції</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повинні вміти справлятися із ситуаціями, орієнтованими на розвиток.</li> <li>- Повинні брати участь у професійній та міждисциплінарній співпраці з професійним підходом.</li> <li>- Повинні здобувати нові знання, навички та компетенції щодо професії у структурованому контексті</li> </ul>
<b>Професійна програма бакалаврату</b>	

<sup>485</sup> VIA University College (VIA). URL: <https://www.lawstudies.com/universities/Denmark/VIA/>

<sup>486</sup> Bekendtgørelse nr. 21 af 9. januar 2020 om tekniske og merkantile erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/21>

<sup>487</sup> Kvalifikationsrammen for videregående uddannelser. URL: <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende>

	Особи, які отримують ступінь цього рівня:
<b>Знання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повинні мати знання теорії, методу та практики в рамках професії або однієї чи кількох предметних областей.</li> <li>- Повинні розуміти і розмірковувати над теоріями, методами та практикою.</li> </ul>
<b>Навички та вміння</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Мати змогу використовувати методи та інструменти однієї або кількох предметних областей та мати можливість використовувати відповідні навички у предметній галузі (областях) чи професії.</li> <li>- Повинні вміти оцінювати теоретичні та практичні питання, а також обґрунтовувати та обирати відповідні моделі рішення.</li> </ul>
<b>Компетенції</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повинен вміти справлятися зі складними та орієнтованими на розвиток ситуаціями в умовах навчання чи роботи.</li> <li>- Повинен самостійно брати участь у професійній та міждисциплінарній співпраці з професійним підходом.</li> <li>- Повинен вміти визначати власні потреби у навчанні та структурувати власне навчання у різних навчальних середовищах.</li> </ul>

Згідно наказу Міністерства освіти і науки Данії № 21 від 9 січня 2020 р. база знань освіти заснована на бізнесі та професії, а також на розвитку. «Засноване на розвитку» означає, що освіта заснована на нових знаннях, здобутих у результаті експериментальних та конструкторських досліджень, які мають відношення до професії.

В документі підкреслено, що курси програми включають як теорію, так і практику. Для зміцнення теоретичної частини програми мають бути підсилені стажуванням, що сприяє досягненню цілей програми щодо результатів навчання. Навчальний заклад повинен забезпечити чіткий зв'язок між теоретичним навчанням та практичним досвідом, виходячи з цілей студента щодо практичного досвіду. Під час стажування студент пов'язаний з однією чи кількома приватними чи державними компаніями.

Програми професійного академічного ступеня включають практичне навчання професії у предметній галузі та основні прикладні теорії та методи, а також, наскільки це доречно, навчання питанням збереження навколишнього середовища, взаємодії між різними формами культури та підприємництва. Для професійного бакалаврату в програму додатково включають форми навчання, які сприяють здатності здобувача розмірковувати про професійну практику та застосовувати теорію та метод, а також форми навчання, які можуть розвивати незалежність, здатність до співробітництва та здатність створювати інновації.

Навчання на рівні професійного академічного ступеня дає здобувачу право використовувати назву, зазначену в додатку до освіти. Англійською мовою звання випускника має наступний вигляд - AP Graduate in (наприклад, для дизайнера одягу це AP Graduate in Design, Technology & Business), за яким слідує позначення

англійською мовою спеціальності (Fashion Design). Ступінь професійного бакалавра дає випускнику право використовувати звання професійного бакалавра, за яким слідує позначення професії, зазначене у додатку до освіти. Англійською мовою програма називається Bachelor of, за якою слідує англійське професійне позначення спеціальності (для дизайнерів одягу - Bachelor of Design and Business, Fashion Design).

Щодо тривалості, структури та організації навчання в наказі викладене наступне:

- елементом навчання є частина навчання, що має власні цілі навчання. Навчальний елемент має включати не менше 5 балів за Європейською системою переказу кредитів (бали ECTS); 60 балів ECTS відповідають роботі студента денної форми навчання протягом одного року;

- навчання має бути організоване таким чином, щоб учень міг пройти частину навчання за кордоном протягом стандартного навчального часу;

- у особливих випадках навчальний заклад може укласти угоду про те, що частина навчання буде передана Гренландії або Фарерським островам;

- навчальний заклад несе відповідальність за забезпечення організації навчання, проведення тестів та інших видів оцінювання, можливості подання скарги відповідно до правил данської освіти.

Програма професійного академічного ступеню зазвичай складає 90, 120 або 150 кредитів ECTS (освітні елементи 120-125 кредитів ECTS, стажування 15 кредитів ECTS, підсумковий екзаменаційний проект на 10 або 15 кредитів ECTS). Програма професійного бакалаврату, організована як незалежний ступінь надбудови для одного або кількох професійних академічних ступенів, зазвичай складає 90, 120 або 150 кредитів ECTS (освітні елементи 55-65 кредитів ECTS, стажування із загальним обсягом не менше 15 балів ECTS, бакалаврський проект на 10, 15 або 20 балів ECTS).

Програма навчання складається з національної та інституційної частини. Національна частина програми навчання має відповідати шаблону, представленому на веб-сайті Норвезького агентства досліджень та освіти. Інституційна частина навчальної програми готується окремим навчальним закладом. Кожна з цих частин має чітко визначену структуру, яка детально представлена у відповідному наказі. Для кожної з освітніх програм (торгівельно-економічної, технічної, IT-технологій, дизайну, біо- та лабораторної інженерії) провайдери створюють освітню мережу.

Наказ Міністерства освіти і науки Данії № 21 від 9 січня 2020 р. містить також перелік вимог до кваліфікації викладачів, які повинні мати кваліфікаційний рівень вище за рівень закінчення програми, а також документально підтверджену теоретичну, професійно-ділову та/або професійну компетентність.

**«Порядок прийому на програми професійного академічного ступеня та програми професійного бакалаврату»<sup>488</sup>** визначає види вимог щодо вступу на програми підготовки дизайнерів одягу в університетах і коледжах Данії.

Основні положення такого порядку є наступними:

---

<sup>488</sup> Bekendtgørelse nr. 152 af 26. februar 2020 om optagelse på det tekniske og handelsakademiske professions- og bacheloruddannelser. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/152>

1. Загальними вступними вимогами можуть бути іспити у середній школі або здобута професійна освіта.

2. Спеціальні вступні вимоги визначаються індивідуально для кожної професійної програми. Так, наприклад, для дизайнерів одягу це іспит середньої школи, англійська мова С, математика С та зданий вступний іспит на професійний академічний ступінь).

3. Вступний іспит має бути узгоджений між закладами освіти, що дають однакову освіту.

4. Навчальний заклад може вимагати, щоб абітурієнт набрав певний середній бал на вступному іспиті та мав певну оцінку з обраних предметів. Якщо оцінки абітурієнта не відповідають встановленим вимогам, заклад організовує тест, який повинен підтвердити, що заявник має необхідну кваліфікацію.

5. Кандидати на вступ, які вже отримали ступінь магістра, можуть бути прийняті в нову бізнес-академію або на професійний ступінь бакалавра тільки за наявності вільних місць.

**Наказ № 1500 від 02.12.2016 р. «Про іспити з професійно орієнтованої програми вищої освіти»<sup>489</sup>** визначає мету, цілі, правила, процедуру та форми проведення оцінювання. Метою проведення іспитів є документування того, наскільки здобувач виконує академічні цілі, поставлені перед освітою та її елементами. Відповідно до правил складання іспитів у професійній вищій освіті Данії іспити приймають мінімум дві особи: екзаменатор і цензор (зовнішній екзаменатор). Екзаменатор приймає іспит, цензор контролює дотримання правил та процедур, а також приймає участь у оцінюванні здобувача. Основними процедурами визначено реєстрацію на іспит, доступ до пробної версії, перескладання та повторної перевірки, а також процедуру оскарження результатів. Формами проведення оцінювання є усна, письмова, практичний тест або проектно-орієнтований, індивідуальний, груповий іспит, а також комбінації різних форм тесту.

Окремим документом, яким регулюється система оцінювання навчальних програм є **наказ № 114 від 3 лютого 2015 р. «Про шкалу оцінок та інші форми оцінювання навчальних програм, що пропонуються Міністерством вищої освіти та науки (розпорядження про шкалу оцінювання)<sup>490</sup>**. Згідно цього наказу у вищій освіті Данії діє 7-бальна шкала оцінювання:

- 12 балів (за зразкове виконання) виставляється за відмінну успішність, що демонструє вичерпне виконання цілей предмета або навчального елемента за відсутності або невеликої кількості незначних недоліків;

- 10 балів (за зразкове виконання) виставляється за відмінну успішність, що свідчить про всебічне виконання цілей предмета або навчального елемента з деякими незначними недоліками;

---

<sup>489</sup> Bekendtgørelse nr. 1500 af 2. december 2016 om eksamener om fagligt Orienterede videregående uddannelser. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/1500>

<sup>490</sup> Bekendtgørelse nr. 114 af 3. februar 2015 om karakterskala og anden bedømmelse ved uddannelser på Uddannelses- og Forskningsministeriets område (karakterbekendtgørelsen). URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/114>



- 7 балів (за добрий виступ) виставляється за хорошу роботу, що свідчить про виконання цілей предмета або навчального елемента, із низкою недоліків;
- 4 бали (за невпевнене виконання) виставляється за задовільне виконання, що демонструє незначний ступінь виконання цілей предмета або навчального елемента за наявності ряду істотних недоліків;
- 3 бали (за погану успішність) виставляється за неприйнятне виконання.
- 02 бали (за адекватну продуктивність) виставляється за достатню успішність, що демонструє мінімально прийнятний рівень виконання цілей предмета або навчального елемента;
- 00 балів (за неадекватне виконання) виставляється за недостатню успішність, яка не свідчить про прийнятний рівень виконання цілей предмета, предмета або навчального елемента.

Іспит вважається зданим, коли учень отримує як мінімум оцінку 02 або оцінку «склав». Пройдений тест не може бути зданий повторно. Якщо загальний тест пройдено з оцінкою 00 або -3 повторний прийом неможливий.

У дипломах для кожної оцінки за 7-бальною шкалою повинна бути додана буква зі шкали ECTS (таблиця 2).

Таблиця 2.

#### Шкала перекладу з 7-бальної системи на шкалу ECTS

7-бальна	12	10	7	7	4	02	00	00	-3
EKTC	A	B	C	C	D	E	FX	FX	F

У наказі Міністерства вищої освіти та науки Данії від 08.03.2015 № 597 «Про кадрові ініціативи у сфері вищої освіти (розпорядження про таланти)»<sup>491</sup> висвітлюються питання додаткової освітньої діяльності для обдарованих студентів, які навчаються заочною формою навчання. Метою додаткової освітньої діяльності є підтримка та зміцнення зусиль особливо обдарованих студентів у вищих навчальних закладах таким чином, щоб обмежена частина найбільш обдарованих та високо мотивованих студентів ставила перед собою вищі професійні завдання, ніж відповідно до вимог цієї освіти, до якої вони допущені, та отримувала визнання за це у дипломі. Отримання кваліфікації понад те, що можна очікувати щодо цілей навчання предметної області, передбачає демонстрацію екстраординарних чи особливих інноваційних здібностей щодо розробки, організації та реалізації професійних чи міждисциплінарних ініціатив. Визнання в дипломі позанавчальної діяльності передбачає участь у документально підтвердженій професійній діяльності. Професійна діяльність може включати активну участь у профільних національних та міжнародних конференціях, публікацію статей у міжнародних журналах, участь у тематичних конкурсах або предметних курсах, які не є частиною нормування балів ECTS за освіту, участь у науково-дослідних та дослідно-конструкторських роботах тощо. Також це може бути пропозиції щодо вивчення окремих предметів з існуючих програм професійного бакалаврату або професійного

<sup>491</sup> Bekendtgørelse nr. 597 af 8. marts 2015 om talentinitiativer på de videregående uddannelser på Uddannelses- og Forskningsministeriets område (talentbekendtgørelsen). URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/597>

академічного ступеня. У дипломі відмічається, що студент досяг високого професійного рівня стосовно інших слухачів програми, що виражається у додаткових кредитах ECTS або окремого додатку до диплому.

Отримати степінь бакалавра дизайну можна також в Школі дизайну Колдінга ([дан. Designskolen Kolding, DK](#)), яка є вищим мистецьким навчальним закладом і має статус університету. Колдінг - датський морський порт, сьоме за величиною місто Данії.

Школа дизайну Kolding є незалежною установою при Міністерстві вищої освіти та науки Данії. Школа готує дизайнерів на бакалавраті та магістратурі. У школі дизайну Kolding навчається приблизно 340 студентів. Щороку школа приймає близько 150 нових студентів - 80 на програму бакалавра та 70 на програму магістра. Список ділових партнерів школи є великим. Серед них B&O, Grundfos, Ecco, Rambøll, Fritz Hansen, Copenhagen Fur, Le Klint, Georg Jensen Damask, Swarovski тощо.

У червні 2020 року школа пройшла акредитацію та отримала позитивну оцінку. Це означає, що школа офіційно відповідає відмінним критеріям і пропонує актуальні університетські програми. Орієнтирами Школи дизайну Kolding є майстерність, мистецтво та дослідження, орієнтація на реальність та розробка проектів у співпраці зі стартапами (комерційними проектами) та великими компаніями. В колі наукових інтересів стоять питання «як жити» та «як створювати позитивні зміни»<sup>492</sup>.

Бакалаврська програма з дизайну школи дизайну Колдінг (DSKD) організована відповідно до керівних принципів **наказу Міністерства освіти та науки Данії № 27 від 13 січня 2020 р. про освіту у вищих мистецьких освітніх установах**<sup>493</sup>. Програми бакалаврату є самостійним освітнім курсом, заснованим на дослідженнях, творчому розвитку та практиці, і повинен підготувати здобувача до самостійного виконання бізнес-функцій на основі знань та методологічних навичок у рамках однієї або кількох предметних областей. Предметна область складається з освітнього елемента або групи пов'язаних освітніх елементів у межах однієї з областей: архітектура, дизайн, ремесла, консервація та реставрація. Під освітнім елементом розуміється освітній компонент зі своїми цілями навчання. Один рік очного навчання відповідає 60 кредитам ECTS.

Метою програми бакалаврату є:

1) познайомити здобувачів з науковими та художніми дисциплінами однієї або кількох предметних областей, у тому числі з теорією та методикою предметної галузі або предметних областей, для того, щоб здобувач отримав широкі академічні знання та навички,

2) здобувач отримує академічні знання, теоретико-методологічні кваліфікації та компетенції, що дозволяють йому самостійно виявляти, формулювати та вирішувати складні проблеми в рамках відповідних компонентів предметної області або предметних областей;

<sup>492</sup> Designskolen Kolding (DK). URL: <https://www.lawstudies.com/universities/Denmark/DK/>

<sup>493</sup> Bekendtgørelse nr. 27 af 13. januar 2020 om uddannelser ved de videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner på Uddannelses- og Forskningsministeriets område. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/27>

3) здобувач отримує базу для виконання бізнес-функцій і має право на прийом до магістратури.

Програму бакалаврату стандартизовано на 180 кредитів ECTS. Складові освітні елементи для загальнопрофесійної компетентності, індивідуальності освіти та інші обов'язкові освітні елементи мають складати не менше ніж 120 кредитів ECTS, стажування 15 кредитів ECTS, бакалаврський проект не менше 10 і не більше 30 кредитів ECTS.

Освіта у вищих мистецьких навчальних закладах при Міністерстві освіти та науки повинна містити зовнішні іспити. Навчання може також містити внутрішні тести. Навчання повинно включати як мінімум три наступні іспити: 1- вступний іспит, що проводиться не пізніше ніж через 2 місяці після початку освітньої програми і який повинен з'ясувати, чи студент розпочав навчання за програмою; 2 - внутрішній або зовнішній іспит, який проводиться до закінчення 2-го семестру і який повинен підтвердити, що студент досяг мети першого року навчання; 3 - зовнішній тест у бакалавраті.

Диплом бакалавра дизайну та архітектури дає право на присвоєння звання бакалавра (BA) з наступним зазначенням назви предмета ступеня. Позначення англійською мовою: Bachelor of Arts (BA), за яким слідує позначення предмета програми англійською мовою. Для дизайнерів одягу це буде мати вигляд «Bachelor of Arts (BA) in Design (BA in Fashion & Textile), що в перекладі буде звучати «Бакалавр мистецтв в області дизайну (ступінь бакалавра моди та текстилю).

Також наказ Міністерства освіти та науки № 27 від 13 січня 2020 р. про освіту у вищих мистецьких освітніх установах тлумачить такі питання як структура навчального плану бакалаврату, правила реєстрації на освітні елементи, вимоги до вступників; правила надання академічної відпустки, привілеїв, подання скарг, судів і дозволів. Відповідний наказ дозволяє стягувати із здобувачів оплату для покриття споживання загальних матеріалів у дизайнерській освіті.

Освіта регулюється також наступними законами та правилами.

**Наказ Міністерства науки та освіти Данії №787 від 08 серпня 2019 р. про вищі мистецькі навчальні заклади**<sup>494</sup> визначає права мистецьких навчальних закладів на надання освітніх послуг, визначає завдання установ, програми освіти та досліджень, докладні правила управління установами, фінансування, і це є виключно прерогативою Міністра освіти та науки.

**Наказ Міністерства науки та освіти Данії №1035 від 30 серпня 2017 р. щодо регулювання доступу до вищої освіти**<sup>495</sup> встановлює правила регулювання доступу до установ з вищою освітою, а також регулювання доступу до нової вищої освіти для осіб, які вже мають вищу освіту, і це є виключно прерогативою Міністра освіти та науки.

---

<sup>494</sup> Lov nr. 787 af 08. august 2019 om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner. URL:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/787>

<sup>495</sup> Lov nr. 1035 af 30. August 2017 om adgangsregulering ved videregående uddannelser. URL:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1035>



**Виконавчий наказ Міністерства освіти і науки Данії №114 від 3 лютого 2015 р. про шкалу оцінок та інші оцінювання освіти у сфері Міністерства освіти і науки (Розпорядження про оцінки) було розглянуто вище (див. ст. 8).**

Виконавчий наказ Міністерства освіти і науки Данії № 29 від 13 січня 2020 р. про екзамени та цензуру у старших класах середньої школи художньої освіти при Міністерстві освіти та науки<sup>496</sup> поширюється на іспити та цензуру програм бакалаврату, магістратури та навчання кваліфікованих працівників. Згідно даного наказу метою іспиту є оцінка того, наскільки студент виконує академічну мету освітніх елементів навчального плану програми, а підсумковий іспит є основою видачі диплома. Навчальний заклад визначає у навчальному плані освіти чіткі описи цілей та критеріїв оцінки виконання цих цілей за окремими освітніми елементами, які завершуються іспитом. Визначаються і формулюються ці цілі і критерії відповідно до типових рамок описів бакалаврських та магістерських ступенів вищих мистецьких навчальних закладів в Данії (табл. 3).

Таблиця 3.

**Фрагмент рамки кваліфікацій вищих мистецьких навчальних закладів у Данії<sup>497</sup>**

	<b>Ступінь бакалавра в галузі мистецтв передових освітніх закладів (бакалавр мистецтв / образотворчих мистецтв)</b>
<b>Знання та розуміння</b>	
<b>Знання</b>	Має художні практичні знання та володіє методами, а також теоретичні знання, засновані на дослідженнях у відповідних галузях предметної області
<b>Рівень розуміння та рефлексії</b>	Повинен вміти розуміти та розмірковувати про художню практику та методи, а також відповідні наукові теорії
<b>Навички та вміння</b>	
<b>Навички та вміння</b>	Має вміти використовувати художні та актуальні наукові методи, інструменти та форми вираження, а також загальні навички, які дозволяють подати заявку на працевлаштування у відповідній сфері
<b>Критичне мислення</b>	Має вміти оцінювати художні завдання, практичні та теоретичні питання, а також обґрунтувати та вибрати відповідні вирази та моделі рішень
<b>Комунікація</b>	Має вміти передавати художні образи та доносити професійні питання як до колег, так і до нефакхівців
<b>Компетенції</b>	
<b>Планування</b>	Повинен уміти справлятися зі складними та орієнтованими на розвиток ситуаціями у навчальному чи робочому контексті.
<b>Співробітництво та відповідальність</b>	Повинен вміти самостійно брати участь у професійному та міждисциплінарному співробітництві з професійним

<sup>496</sup> Bekendtgørelse nr. 29 af 13. januar 2020 om eksamen og censur ved de videregående kunstneriske uddannelser under Uddannelses- og Forskningsministeriet. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/29>

<sup>497</sup> Beskrivelser af bachelor-, kandidat- og mastergrad fra videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner i rammen for videregående grader i Danmark (typebeskrivelser). URL: [https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/tillaeg\\_kunstneriske\\_uddannelser\\_inkl\\_forstaaelsesdokument.pdf](https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/tillaeg_kunstneriske_uddannelser_inkl_forstaaelsesdokument.pdf)

	Підходом.
<b>Самонавчання</b>	Повинен вміти визначати свої потреби у навчанні та структурувати власне навчання у різних навчальних середовищах
<b>Формальні відносини</b>	
<b>ECTS</b>	180
<b>Вимоги при вступі</b>	Іспит у старшій школі та/або вступний іспит
<b>Подальша освіта</b>	Окремі магістерські програми, магістерські програми та дипломні курси
<b>Тип установи</b>	Художні навчальні заклади з бакалаврсько-кандидатським рівнем освіти
<b>База знань</b>	Художньо-дослідницька

Навчання має містити різноманітні екзаменаційні форми, які мають відображати зміст та методи навчання. Форма іспиту повинна відповідати меті окремого предмета або елемента предмета. Іспит може бути усним, письмовим, практичним та проектно-орієнтованим, а також комбінацією різних форм тестування. Іспити мають внутрішню чи зовнішню оцінку. Випробування із внутрішнім оцінюванням проводиться одним або декількома викладачами, призначеними навчальним закладом (екзаменатори). Іспити із зовнішньою оцінкою проводяться екзаменатором та одним або декількома зовнішніми екзаменаторами, призначеними Датською агенцією з досліджень та освіти. Іспити із зовнішнім оцінюванням повинні охоплювати основні напрямки програми, включаючи бакалаврський проект, магістерську дисертацію та магістерсько-дипломний проект. Принаймні одна третина освіти, розрахованої в кредитах ECTS, має бути документально підтверджена зовнішніми іспитами для окремого здобувача.

Виконавчий наказ Міністерства освіти і науки Данії № 29 від 13 січня 2020 р. про екзамени та цензуру висвітлює також вимоги до допуску до іспитів та навчальної діяльності, правила та процедури проведення випробувань, склад та вимоги до екзаменаційних комісій, правила оцінювання, отримання диплому, перескладання, апеляція, оскарження рішень, ухвалених навчальним закладом або апеляційною комісією.

Доступ до вищого мистецького навчання, що організоване очно, регулюється виконавчим наказом Міністерства освіти і науки Данії №154 від 26 лютого 2020 р. **(Наказ про прийом)**<sup>498</sup> і містить положення щодо прийому, зарахування та звільнення за програмами бакалаврату та магістратури, організованими на очній формі навчання у вищих мистецьких навчальних закладах, які перебувають у віданні Міністерства освіти і науки.

Основні положення такого порядку є наступними:

1. Загальними вступними вимогами є іспити у середній школі, додатково за рішенням закладу вищої освіти може бути вступний іспит.

<sup>498</sup> Bekendtgørelse nr. 154 af 26. februar 2020 om adgang til videregående kunstneriske uddannelser tilrettelagt på heltid (Adgangsbekendtgørelsen). URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/154>

2. Особливими вимогами до доступу є певні предмети гімназії лише на рівні А, В чи С. Так особливими вимогами для вступу на програму бакалавра мистецтв у галузі дизайну є проходження вступного випробування.

3. Абітурієнти, які завершили програму магістратури, можуть бути зараховані на нову програму бакалаврату або магістратури лише за наявності вільних місць.

Також наказ висвітлює такі питання, як вимоги до оцінок, запис на іншій основі (навчальний заклад може прийняти абітурієнтів, які не відповідають вимогам прийому, після закінчення строку подання заявок при умові виконання вимог для прийому), квоти, процес подання заявки на літній прийом та на зимовий допуск, вступ до магістерських програм, передача іншому навчальному закладу, поновлення на навчання.

З метою забезпечення неперервності освіти особлива увага приділяється освіті дорослих і закріплена в Данії наказом Міністерства освіти і науки Данії **№ 609 від 28 травня 2019 р. про відкриту освіту (професійну освіту для дорослих)**<sup>499</sup>, що визначає предметну область та організацію посиленої та гнучкішої освіти для дорослих, безперервної та додаткової освіти, освіти роботодавців, висвітлює питання предметної області та організації освіти дорослих, правила отримання тендерів, грантів та оплати за участь у навчанні.

Відповідність наданих закладом вищої освіти освітніх послуг освітнім та нормативним вимогам визначається через процес акредитації відповідного закладу і регулюється **виконавчим наказом Міністерства освіти і науки Данії №853 від 12 серпня 2019р. про акредитацію гімназії як освітньої установи та затвердження вищої освіти**<sup>500</sup>, що висвітлює питання інституційної акредитації, освіти чи освітніх пропозицій в рамках нових наукових галузей або нових предметних галузей, попередньої акредитації нових утворень та освітніх пропозицій, затвердження освіти та освітніх пропозицій, особливі правила об'єднання існуючих утворень, розгляд освіти з особливими проблемами якості, правила оскарження.

Аналіз нормативно-правової бази регулювання професійної підготовки дизайнерів одягу в Україні і Данії дав змогу об'єднати розглянуті вище законодавчі документи за питаннями, які вони регулюють (таблиця 4) і визначити особливості вітчизняної та данської систем підготовки дизайнерів одягу на законодавчому рівні.

Особливістю вітчизняної нормативної бази професійної підготовки дизайнерів одягу є те, що такі законодавчі документи, як Закон України від 05.09.2017 р. «Про освіту»; Закон України № 1556–VII «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38; Національний Класифікатор професій ДК 003:2010; Національна рамка кваліфікацій; Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.15 року № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» регулюють діяльність будь яких закладів вищої освіти незалежно від галузі знань та спеціальностей, за якими вони надають освітні послуги. Це підрунтя для складання нормативних документів, що

<sup>499</sup> Lov nr. 609 af 28. Maj 2019 om åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/609>

<sup>500</sup> Bekendtgørelse nr. 853 af 12. august 2019 om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/853>

розробляються закладами вищої освіти для внутрішнього користування. Спеціальним законодавчим документом є Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн», а спеціалізованим - освітньо-професійна програма, розроблена закладом вищої освіти. В Данії всі нормативні документи, що регулюють професійну підготовку дизайнерів одягу є спеціальними, і для різних напрямків підготовки (мистецького та технологічного) є різними, крім шкали оцінювання. Спеціалізованим є навчальний план (або навчальна програма), аналог освітньо-професійної програми в Україні, і так само розробляється закладом вищої освіти.

Таблиця 4.

**Законодавчі документи, що регулюють роботу закладів вищої освіти при підготовці дизайнерів одягу в Україні та Данії**

Питання, що регулюють відповідні нормативні документи	Україна	Данія (Школа дизайну Колдінг ДК)	Данія (Університетський коледж VIA)
Завдання закладів вищої освіти, програми освіти та досліджень, докладні правила управління установами, фінансування	Закон України від 05.09.2017 р. «Про освіту» Закон України № 1556–VII «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38	Закон № 787 від 08 серпня 2019 р. про вищі мистецькі навчальні заклади	Міністерський наказ № 21 від 9 січня 2020 р. про програми технічних та комерційних професійних академій та програми професійного бакалаврату
Мета, структура та організація процесу навчання; база знань, зміст, тривалість навчання	Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн»	Наказ № 27 від 13 січня 2020 р. про освіту у вищих мистецьких освітніх установах у сфері Міністерства освіти та науки Закон № 609 від 28 травня 2019 р. про відкриту освіту (професійну)	Міністерський наказ № 21 від 9 січня 2020 р. про програми технічних та комерційних професійних академій та програми професійного бакалаврату

		освіту для дорослих)	
Опис кваліфікаційних рівнів освіти за компетентностями	Національна рамка кваліфікацій	Данська система кваліфікацій для вищої мистецької освіти	Данська система кваліфікацій для вищої освіти
Можливість працевлаштування (перелік посад)	Класифікатор професій ДК 003:2010	-	-
Прийом, зарахування та звільнення на курси професійної академії, програми професійного бакалаврату та самостійні курси підвищення кваліфікації (професійний бакалаврат)	Положення про приймальну комісію (правила прийому)*	Виконавчий наказ № 154 від 26 лютого 2020 р. про доступ до вищого мистецького навчання, що організоване очно (Наказ про прийом)	наказ № 152 від 26 лютого 2020 р. «Порядок прийому на програми професійних академій та програми професійного бакалаврату»
Процедуру і правила складання іспитів у професійній вищій освіті, їх форми, організацію та планування, вимоги до екзаменаторів, правила оцінювання, процедуру перескладання та повторної перевірки, а також процедуру оскарження результатів	Положення про порядок проведення заліків і екзаменів*	Виконавчий наказ № 29 від 13 січня 2020 р. про екзамени та цензуру у старших класах середньої школи художньої освіти при Міністерстві освіти та науки	наказі № 1500 від 02.12.2016 р. «Про іспити з професійно орієнтованої програми вищої освіти»

Критерії та правила оцінювання, шкала оцінювання	Положення про оцінювання знань здобувачів за Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою організації освітнього процесу*	наказ № 114 від 3 лютого 2015 р. «Про шкалу оцінок та інші форми оцінювання навчальних програм, що пропонуються Міністерством вищої освіти та науки (розпорядження про шкалу оцінювання)	наказ № 114 від 3 лютого 2015 р. «Про шкалу оцінок та інші форми оцінювання навчальних програм, що пропонуються Міністерством вищої освіти та науки (розпорядження про шкалу оцінювання)
Визнання позанавчальної діяльності	Положення про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній або інформальній освіті*	-	Наказ Міністерства вищої освіти та науки Данії від 08.03.2015 № 597 "Про кадрові ініціативи у сфері вищої освіти (розпорядження про таланти)"
Права дорослої особи на безперервне навчання впродовж життя	-	Закон № 609 від 28 травня 2019 р. про відкриту освіту (професійну освіту для дорослих)	-

**Примітка:** \* - нормативні документи, що розробляються самостійно і є внутрішньою документацією закладу вищої освіти.

В Данії нема нормативних документів, що регулюють можливість працевлаштування (в Україні це Класифікатор професій), навіть в освітніх програмах цей пункт не висвітлено. Єдиною підставою для працевлаштування є здобута кваліфікація, наприклад, «Бакалавр мистецтв в області дизайну» та ступінь «Бакалавра моди та текстилю» в Школі дизайну Колдінг або «Бакалавр дизайну и бізнесу (дизайн одягу)» в університетському коледжі VIA.

Отже, нормативно-правове забезпечення професійної підготовки фахівців з дизайну одягу в Україні та Данії не тільки створює умови для вільного і рівного доступу до вищої професійної освіти, не тільки регулює діяльність закладів вищої освіти і визначає рівень надання освітніх послуг, вирішує спірні питання та створює

можливості для інтеграції у європейський освітній простір, а й націлене на сталий розвиток освіти та професійної підготовки (створення умов для розвитку талановитих здобувачів шляхом визнання позанавчальної (неформальної) освіти та реалізації освіти дорослих та інше).

## ПІСЛЯМОВА

Упродовж сучасного періоду соціально-економічного розвитку триває чергова зміна освітньої парадигми як відповідь на трансформації, що відбулися у прогресивних країнах світу в середині ХХ століття, і пов'язані з поступовим переходом цивілізації до постіндустріального цифрового суспільства. Ці процеси детермінували визначення нових навичок, актуальних для сучасних фахівців у ХХІ столітті, які необхідно розвивати, починаючи з дошкільного і початкового навчання, а також забезпечити наступність їх формування на всіх щаблях загальної і професійної освіти, використовуючи для досягнення цієї мети новітні методи та форми навчання.

Перехід від індустріального до постіндустріального й інформаційного суспільства означає, що процеси створення та поширення знань стають ключовими в цій еволюції людства. Посилення ролі знань у суспільному розвитку, поступове перетворення інформації на основний капітал принципово змінюють роль освіти у структурі життя. Освіта не лише відображає стан і тенденції розвитку суспільства, але й активно впливає на його трансформації. Вона також є драйвером змін в особистісному й професійному поступі сучасних фахівців.

Ключовими напрямками розвитку особистості сьогодні стають ті, що формують універсальні навички ХХІ століття:

1. Творчість та інновації – здобувачі освіти демонструють творче мислення, дослідницькі підходи та розробляють інноваційні продукти і процеси, засновані на використанні ІКТ; створюють оригінальні твори як засіб вираження особистості чи групи; виявляють тенденції та прогнозують можливості; застосовують наявні знання для отримання нових ідей, продуктів чи процесів; використовують наявні моделі та принципи моделювання для вивчення складних систем і проблем.

2. Комунікації та співробітництво – здобувачі освіти використовують цифрові засоби та середовища для організації спілкування й колективної роботи на відстані; для підтримки індивідуального навчання та можливості навчання інших; розвивають культурне взаєморозуміння та міжнародне співробітництво шляхом залучення здобувачів інших культур; ефективно поширюють та адаптують інформацію для різних аудиторій з використанням різних засобів та форматів; взаємодіють, співпрацюють і творять з однолітками, експертами чи іншими учасниками, використовуючи різні цифрові середовища і засоби.

3. Дослідницька та інформаційна компетентність – здобувачі освіти вміють застосовувати цифрові інструменти для збирання, оцінювання й використання інформації; планують стратегії дослідження; аналізують, оцінюють, узагальнюють та використовують інформацію з різних джерел та середовищ; оцінюють та відбирають джерела інформації та цифрові засоби на основі доцільності їх використання при вирішенні конкретних завдань; обробляють дані та формулюють результати.

4. Критичне мислення, вирішення проблем та прийняття рішень – здобувачі освіти використовують вміння критично мислити для планування і проведення



наукових досліджень, управління проектами, вирішення проблем та прийняття обґрунтованих рішень, використовуючи відповідні цифрові інструменти і ресурси.

5. Цифрове громадянство – здобувачі освіти розуміють гуманітарні, культурні та соціальні проблеми, пов'язані з інформаційними технологіями та практикою легального їх використання й етичної поведінки.

6. Розуміння ключових технологічних концепцій та їх використання - здобувачі упевнено обирають і продуктивно використовують у навчальній діяльності різні мобільні програми; добре розбираються й активно застосовують різні інформаційні технологічні системи; вміють вирішувати проблеми, пов'язані з технологічними системами та додатками; можуть використовувати свої знання у освоєнні нових інформаційних, мобільних технологій.





# 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/>