

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

**УЧИТЕЛЬ:
ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ І МІЖНАРОДНОЇ
ОСВІТИ**



**TEACHER:
DIMENSIONS OF PROFESSIONAL
DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL
EDUCATION**

КИЇВ – МУКАЧЕВО-ПРЯШІВ-ЧЕНСТОХОВА
KYIV - MUKACHEVO- PREŠOV - CZĘSTOCHOWA

2019

УДК 37(02.064)

У 24

Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету (протокол № 12 від 31 травня 2019 року)

Рецензенти:

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

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

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

У 24 Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти: монографія / Товканець Г. В. та колектив авторів / За заг. ред. Товканець Г. В. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2019. – 342 с.

ISBN 978-617-7495-29-0

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу щодо ролі вчителя у соціумі та педагогічної професії в європейському і міжнародному соціально-економічному просторі. Зосереджено увагу на особливостях підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції, пріоритетах особистісно-професійного розвитку педагога.

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

Авторський колектив:

Г. Товканець [Передмова (укр., англ.), 1.1 (англ.), Післямова (укр., англ.)], Р. Бернатова [1.2 (словацька)], Н. Авшенюк, Л. Костіна [1.3 (англ.)], О. Крушевська, А. Лещ-Крисяк [1.4 (польська)], Н. Постригач [2.1 (укр.)], О. Огієнко, О. Теренко [2.2 (укр.)], К. Годлевська [2.3 (укр.)], О. Товканець [2.4 (англ.)], Т. Молнар [3.1 (укр.)], Н. Лалак [3.2 (англ.)], М. Горват, М. Кузьма-Качур [3.3 (укр.)], М. Лавренова [3.4 (англ.)], Т. Мочан, Н. Герцовська [3.5 (англ.)].

Упорядник: Молнар Т. І.

ISBN 978-617-7495-29-0

© Мукачівський державний університет, 2019

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України ім. Івана Зязюна, 2019

© Товканець Г. В. та колектив авторів, 2019

Recommended for publication by the Academic Council of Mukachevo State University (protocol № 12 from May 31st 2019)

Reviewers:

Iryna Kozubovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School of the Higher School of “Uzhgorod National University”, Uzhhorod, Ukraine;

Nataliia Pazura, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English at the National Aviation University, Kyiv, Ukraine;

Renata Orosova, Doctor of Philosophy of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the University named after P.Y. Šafarik in Kosice, Slovak Republic.

T 24 Teacher: Measurements of Professional Development and International Education: Monograph / Tovkanets H. V. and a team of authors / For gen.ed. Tovkanets H. V. - Mukachevo: Editorial-publishing center of Moscow State University, 2019.- 342 p.

ISBN 978-617-7495-29-0

The monograph presents the results of the research activities of the author's team on the role of the teacher in the society and the teaching profession in the European and international socio-economic space. The attention is paid to the peculiarities of teacher training in the context of European integration, the priorities of the teacher's personal and professional development.

Collective monograph is addressed to specialists who are engaged in scientific and professional-pedagogical activity on a particular problem in higher education, doctoral students, graduate students and students of pedagogical specialties, to anyone who is interested in contemporary problems of development of pedagogical education and vocational training.

ISBN 978-617-7495-29-0

- © Mukachevo State University, 2019
- © Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine, 2019
- © Tovkanets H.V. and a team of authors, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	7
PREFACE.....	12
РОЗДІЛ I. ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	17
1.1. TEACHER IN THE STRATEGY OF DEVELOPMENT EUROPEAN SOCIETY.....	17
<i>Anna Tovkanets</i>	
1.2. UČITEĽ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE.....	37
<i>Renáta Bernátová</i>	
1.3. MODELS AND PRINCIPLES OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN AUSTRALIA.....	63
<i>Nataliia Avsheniuk, Lyudmila Kostina</i>	
1.4. NAUCZYCIEL-MISTRZ.UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJE ADEPTÓW PEDAGOGIKI /samoocena studentów wczesnej edukacji dziecka/	85
<i>Aleksandra Kruszewska, Agnieszka Leszcz-Krysiak</i>	
РОЗДІЛ II. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	103
2.1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ У ХХІ СТОЛІТТІ.....	103
<i>Надія Постригач</i>	

2.2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США.....	128
---	-----

Олена Огієнко, Олена Теренко

2.3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОЛЕДЖАХ ТА УНІВЕРСИТЕТАХ УТОРЩИНИ.....	160
--	-----

Катерина Годлевська

2.4. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE NATIONAL STRATEGY OF DEVELOPMENT OF SLOVENIA.....	184
--	-----

Oksana Tovkanets

РОЗДІЛ ІІІ. ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА 202

3.1. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД.....	202
---	-----

Тетяна Молнар

3.2. THE PREPARING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	219
--	-----

Natalia Lalak

3.3. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	239
---	-----

Маріанна Горват, Марія Кузьма-Качур

3.4. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO USE OF DIDACTIC ELECTRONIC RESOURCES IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERARY READING IN THE INITIAL SCHOOL.....	266
---	-----

Marija Lavrenova

3.5. FEATURES OF PROFESSIONAL INCIPIENCE OF THE PEDAGOGUE IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL SPACE	282
<i>Tetiana Mochan, Nataliia Hertsovska</i>	
ПІСЛЯМОВА	304
ЕPILOGUE	309
БІБЛІОГРАФІЯ	315
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / INFORMATION ABOUT AUTHORS	339

ПЕРЕДМОВА

Учитель у ХХІ столітті стає центральною фігурою суспільних перетворень. Від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. «Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різномірних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси» (І. Зязюн).

Вітчизняна система підготовки майбутніх учителів спрямована на формування духовних феноменів, що мають особистісний смисл і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок. Система цінностей педагога – його внутрішній світ, що виникає переважно як результат процесу професійно-педагогічної підготовки у ЗВО. Духовний розвиток особистості вчителя здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність прилучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їхню природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Водночас, на формування особистості педагога, на визначення його ролі в суспільстві неабиякий вплив має система суспільно-економічних відносин, причому не тільки в Україні, а й на міжнародному рівні. За даними систематичних міжнародних досліджень, зокрема Організації економічного співро-

бітництва і розвитку, в програмі з оцінки освітніх досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment); Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень і моніторингового дослідження «Вивчення якості читання і розуміння тексту» PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) до списку країн – лідерів шкільної освіти, в яких особлива увага приділяється відбору та підготовці вчителів, віднесені Канада, група країн Південно-Східної Азії та Тихоокеанського регіону (Сінгапур, Республіка Корея, Тайвань, Гонконг, Японія), з європейських – Фінляндія та Бельгія.

Підготовка вчителя та його роль у становленні європейського суспільства розглядалася і вітчизняними, і зарубіжними дослідниками з філософсько-освітніх (В. Андрущенко, В. Биков, І. Бех, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Н. Протасова, Л. Сігаєва, О. Співаковський) та психолого-педагогічних (О. Аніщенко, О. Антонова, Р. Бернатова, А. Василюк, І. Вишнеvsька, Д. Гаррісон, С. Гончаренко, Т. Дмитренко, І. Зязюн, Б. Касачова, А. Крушевська, Е. Леманська-Левандовська, Я. Михальський, Д. Лесяк, Л. Лук'янова, М. Магда-Адамович, Є. Нелін, Н. Ничкало, Л. Нос, Л. Пуховська, О. Рибалка, А. Сбруєва, Т. Сорочан, Г. Сотська, Г. Товканець, Л. Хомич, З. Чепар, О. Янкович та інші) аспектів.

В монографії представлено матеріали наукових досліджень викладачів кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету, що проводилися в рамках наукової теми 0115U001797 «Професійна підготовка педагога в умовах євроінтеграційних процесів» та результати наукових доробок наукових співробітників, аспірантів та докторантів за науковою проблемою РК № 0117U001070 «Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу» Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ), Пряшівського університету (Словацька Республіка), Університету м. Ченстохова (Польща), з якими укладено угоди про співробітництво у сфері освіти і науки.

Мета монографії: обґрунтування ролі учителя та його професійного становлення в умовах соціально-економічної модернізації європейського і міжнародного співтовариства.

У першому розділі представленої монографії «Професія вчителя у світовому освітньому просторі» розглядаються питання щодо учителя як інноватора та інтегратора і його ролі у визначенні та реалізації стратегічних завдань розвитку європейського суспільства. Акцентується увага на підготовці педагога для національної системи освіти в європейському освітньому середовищі як особливого завдання, оскільки саме учитель відповідає за формування вільної особистості, що не тільки повинна володіти певною сукупністю знань і професійною компетентністю, але і поєднувати інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадянською відповідальністю. Виокремлено основні тенденції у підготовці вчителя в європейському контексті, що полягають у: врахуванні сучасних тенденцій розвитку науки і економіки у змісті підготовки вчителя та умов праці педагога (демографічна і гендерна політика, заробітна плата тощо); актуалізації навчання впродовж життя та підвищення кваліфікації; активізації міжнародної мобільності; розвитку іміджу вчительської професії. Представлено моделі і принципи професійного розвитку вчителів в Австралії, підготовки педагога початкової школи у Словацькій Республіці та наголошено на особливостях формування професійних компетенцій вчителів у Польщі.

Другий розділ «Підготовка вчителя в умовах європейської інтеграції» присвячено висвітленню особливостей професійної підготовки вчителів у країнах Південної Європи у XXI столітті, підготовці педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США, майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини, ролі професійно-педагогічної освіти в національній стратегії розвитку Словенії. Підкреслюється, що з початку XXI століття системи освіти більшості європейських країн розвиваються в руслі, що стало поворотним моментом у визначенні політики і практики

функціонування Європейського Союзу загалом і формування стратегій розвитку освіти. Зокрема, положення Лісабонської стратегії спрямовані на поліпшення якості та ефективності систем освіти з урахуванням нових завдань, що стоять перед «суспільством знань», на формування повноцінної особистості та її професійної підготовки з урахуванням здатності активно брати участь у суспільних процесах, адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності, яка існує в складному соціально-політичному середовищі Європи і міжнародного співтовариства. Основними цілями європейського простору вищої освіти та підготовки вчителя на майбутнє десятиліття XXI століття є якість і забезпечення переваг на основі урізноманітнення та модернізації освітніх програм, принципів доступності, інтернаціоналізації, диверсифікації, фінансування вищої освіти.

У третьому розділі «Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога» презентовано результати наукових досліджень щодо практико-орієнтованого підходу у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів, особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, до використання інформаційних технологій на уроках природознавства, до використання дидактичних електронних ресурсів на уроках української мови та літературного читання в початковій школі та особливостей професійного становлення педагога в умовах сучасного освітнього простору.

Враховуючи положення «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» щодо підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці та подолання упередження і дискримінації шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами для полегшення спілкування й взаємодії між європейцями з різними рідними мовами, розділи монографії представлені українською, англійською, словацькою і польською мовами. Це відповідає принципам

розширення комунікативних можливостей особистості у європейському суспільстві та становленню ефективної європейської системи обміну інформацією.

Авторський колектив висловлює щирю вдячність за цінні та толерантні рекомендації рецензентам Ірині Василівні Козубовській, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Наталії Валентинівні Пазюрі, доктору педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри англійської мови Національного авіаційного університету (м. Київ), Ренаті Оросовій, доктору філософії в галузі педагогіки, професору, завідувачу кафедри педагогіки Університету імені П. Й. Шафарика в Кошице (Словацька Республіка).

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

PREFACE

In the 21st century, the teacher became the central figure of social transformation. From his image, social position, value-based attitudes depend on the results of each person's professional ability. The uniqueness of the teaching profession also lies in the fact that, by creating the conditions for stimulating the activity of their pupils, thinking and analyzing a complex of heterogeneous tasks, the teacher is creatively actualized, using his own creative resources (I. Ziaziun).

The domestic system of training future teachers is aimed at the formation of spiritual phenomena that have a personal meaning and serve as guidelines for human behavior and the formation of life and professional attitudes. The system of values of the teacher – his inner world, which arises mainly as a result of the process of his professional and pedagogical training in higher education institutions. The spiritual development of the teacher's personality is carried out more qualitatively and thoroughly in conditions where the axiological component is a priority in the content of vocational training, which implies the necessity of involving the teacher in methodological, theoretical and applied knowledge about values, their nature, mechanisms and development mechanisms, about professional and pedagogical values that characterize the professional formation and self-improvement of the personality of a modern teacher.

At the same time, the system of socio-economic relations, not only in Ukraine but also at the international level, has a considerable influence on the formation of the personality of the teacher, on determining his role in society. According to systematic international research, in particular the Organization for Economic Coop-

eration and Development, in the PISA (Program for International Student Assessment); The PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) International Association for the Evaluation of Academic Achievement and Monitoring Study, is listed as a leader in school education, with particular emphasis on the selection and training of teachers, Canada, a group of countries of Southeast Asian and Pacific countries (Singapore, Republic of Korea, Taiwan, Hong Kong, Japan), from Europe - Finland and Belgium.

Teacher training and its role in the formation of European society were considered by both domestic and foreign researchers in philosophical and educational aspect (V. Andrushchenko, V. Bykov, I. Bekh, V. Kremen, L. Lukyanova, N. Nichkalo, N. Protasova, L. Sigayeva, O. Spivakovsky), and psychological and pedagogical aspect (O. Anishchenko, O. Antonova, R. Bernatova, A. Vasilyuk, I. Vyshnevskaya, D. Garrison, S. Goncharenko, T. Dmytrenko, I. Ziaziun, B. Kasachova, A. Krushevskaya, E. Lemanska-Levandovskaya, Y. Mikhalsky, D. Lesyak, L. Lukyanova, M. Magda-Adamovich, E. Nelin, N. Nichkalo, L. Nos, L. Pukhovska, O. Ribalka, A. Sbrueva, T. Sorochan, G. Sotska, G. Tovkanets, L. Khomich, Z. Chepar, O. Yankovich and others).

The monograph presents the materials of scientific research of teachers of the Department of Theory and Methodology of Elementary Education of the Mukachevo State University, conducted within the framework of the scientific theme 0115U001797 «Professional teacher training in the context of European integration processes» and the results of scientific achievements of researchers, graduate students and doctoral students on the scientific problem of the RK №0117U001070 «Trends in the Development of Adult Education in Developed Countries of the World» Institute for Teacher Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv) named after Ivan Ziaziun, Prešov University (Slovak Republic), Czestochowa University (Poland), with which agreements on cooperation in the field of education and science have been concluded.

The purpose of the monograph is to substantiate the role of the teacher and his professional development in the context of so-

cio-economic modernization of the European and international community.

The first section of the presented monograph, «The Teacher's Profession in the World Educational Space», addresses the issue of the teacher as an innovator and integrator and his role in defining and implementing the strategic goals of development of European society. The emphasis is placed on preparing the teacher for the national education system in the European educational environment as a specific task, since it is the teacher responsible for the formation of a free personality, which not only must possess a certain stock of knowledge and professional competence, but also combine intellectual potential with moral awareness and civil liability. The main tendencies in teacher training in the European context are distinguished, which are: taking into account the current tendencies of development of science and economy in the content of teacher training and teacher working conditions (demographic and gender policy, wages, etc.); actualization of lifelong learning and advanced training; enhancing international mobility; developing the image of the teaching profession. The models and principles of professional development of teachers in Australia, the training of elementary school teachers in the Slovak Republic and the peculiarities of the formation of professional competences of teachers in Poland are presented.

The second section, «Teacher Training in European Integration», focuses on the specificities of teacher training in Southern Europe in the 21st century, training teaching staff for the adult education system in the United States, future elementary school teachers in Hungarian colleges and universities, the role of professional and pedagogical education in Slovenia's national development strategy. It is emphasized that since the beginning of the 21st century, education systems in most European countries have evolved, which has been a turning point in defining policies and practices for the functioning of the European Union as a whole and formulating education development strategies, ie the Lisbon Strategy, whose provisions are aimed at improving the quality

and efficiency of education systems taking into account the new challenges facing the «knowledge society», the formation of a full-fledged personality and his professional training, taking into account the ability to actively participate in social processes, to adapt to the cultural, ethnic and linguistic diversity that exists in the complex socio-political environment of Europe and the international community. The main goals of the European Higher Education Area and teacher training for the coming decade of the 21st century are quality and benefits through the diversification and modernization of educational programs, the principles of accessibility, internationalization, diversification, higher education funding.

The third section «Personal-professional development of the future teacher» presents the results of scientific researches on the practice-oriented approach in the formation of pedagogical skills of future primary school teachers, preparation of future primary school teachers for professional activity in the context of inclusive education, to the use of information technologies in science lessons, to the use of didactic electronic resources in Ukrainian language lessons and literary reading in elementary school, and the peculiarities of teacher's professional development in the conditions of modern educational environment.

Having regard to the provisions of the 'Common European Guidelines on Language Education' in support of European mobility, mutual understanding and cooperation and the elimination of prejudice and discrimination through better command of modern European languages to facilitate communication and interaction between Europeans with different mother tongues, sections of the monograph are presented in Ukrainian, English, Slovak and Polish, which is in line with the principles of enhancing the communicative capacity of the individual in European society and establishing an effective European information exchange system.

The author's team expresses sincere gratitude for valuable and tolerant recommendations to the reviewers of Irina Vasylivna Kozubovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of

the Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School of Higher Education of Uzhgorod National University, Natalia Valentinovna Paziuri, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English at the National Aviation University (Kyiv), Renata Orosova, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Professor, Head of the Pedagogy Department of the University named after P.Y. Safarika in Kosice (Slovak Republic).

It is addressed to specialists who are engaged in scientific and professional-pedagogical activity on a particular problem in higher education, doctoral students, graduate students and students of pedagogical specialties, to anyone who is interested in contemporary problems of development of pedagogical education and vocational training.

РОЗДІЛ І

ПРОФЕСІЯ ВЧИТЕЛЯ

У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1.1. TEACHER IN THE STRATEGY OF DEVELOPMENT EUROPEAN SOCIETY

Anna Tovkanets

The dynamics of globalization processes cause significant changes in socio-cultural realities, including education. However, in modern conditions, education is the most important factor in the steady progressive development of society, because, on the one hand, it guarantees the preservation and translation of the accumulated cultural experience, and, on the other hand, relying on it, provides the output of society to new levels of knowledge. In a globalized world, where competition is largely based on the ability to maintain and develop knowledge and science, education has become one of the dominant components of social development.

Teacher training for the national education system in the European educational environment is a special aspect, because it is the teacher who is responsible for the formation of a free personality, which not only must have a certain amount of knowledge and professional competence, but also combine intellectual potential with moral consciousness and civic responsibility. A distinctive feature of pedagogical education is its system-forming nature, a kind of «locking the system on itself», because the specialist, following the logic chain «school-qualification-production», actually

returns to the starting point, but in a new quality, providing reproduction and further development of the educational system. In this regard, the process of harmonization of European education to train highly qualified teaching staff requires special attention.

The «Europe 2020» strategy identifies common EU objectives to solve problems of education and training systems: providing lifelong learning and mobility, improving the quality and effectiveness of education and training, promoting equity, social cohesion and active civic position, enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

For education were established the following targets by 2020: to provide secondary education for young people 18-24 years of not lower than 10 percent, at least 40% of people aged 30-34 years should receive higher education, at least 15% of adults have to take part in lifelong learning, at least 20% of graduates of higher education institutions and 6% of those aged 18-34 years with initial professional qualification have to upgrade their qualification abroad, and the share of graduates must be at least 80%.

Active efforts of the European scientific and pedagogical community to modernize pedagogical education, political support of this process at the national and regional levels contributes to the creation of a European education space. To the basis of a unified structure of the European quality of pedagogical education is laid down and approved by the European Commission «Unified European principles for the definition of pedagogical competencies and qualifications» (2004)¹.

They stipulate the following requirements for the educational and professional development of teachers:

a) the availability of higher university or equivalent vocational education as a condition for professional teaching;

¹ Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture, September, 2004. – 74 p, c. 2-3

- b) the formation of professional competencies in the context of the prospect of continuing education and development;
- c) the process of continuous professional development is a shared responsibility of individuals and institutions within the framework of the partnership of teachers, schools, employers, parental associations, students and administrations of educational institutions;
- d) mobility of teachers as an integral part of their vocational education and development at all its stages, which is considered as a factor contributing to the development of an optimal educational environment;
- e) formation of the European dimension as an important component of the content of pedagogical education;
- f) providing appropriate professional support to those who provide pedagogical education;
- g) effective support for the development of new academic research in the field of education by the structures of the European level².

In the context of this action guide is the strategic framework «Education and Training 2020» approved by the Council of the European Union.

Analysis of scientific research³, statistical data⁴ and strategic guidelines⁵ give grounds to identify the main trends in teacher training in the European context, which we believe are: taking into

² Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture, September, 2004. – 74 p.

³ Кремень В.Г. «Суспільство знань» у вимірах сучасних цивілізаційних викликів. *Edukacija zawodova i ustawnicza*. 2016. №1. С. 45 – 16.

⁴ Халонен Т. Справедливая глобализация: создание возможностей для всех: доклад Всемирной комиссии по социальным аспектам глобализации / Т. Халонен, Б. Уильямскапа. Женева: Бюро МОТ, 2004. С. 120.

⁵ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013 / URL: <http://www.president.gov.ua>)

account the current trends in the development of science and economics in the content of teacher training and working conditions of the teacher (demographic and gender policies, wages, etc.); updating of studies during life and advanced training; activation of international mobility; developing the image of the teaching profession⁶.

The consideration of modern trends in the development of science and economics in the content of teacher training and the provision of working conditions for the teacher is one of the areas of pedagogical education. In the training of teaching staff on a European scale, a number of issues are identified, including gender policy, age characteristics, working conditions, labor market.

The analysis of scientific and statistical sources testifies to the tense situation in the context of gender policy in the pedagogical environment. For example, in the general secondary education system in the countries of the European Union, the majority of teachers are women, only about one third – men. Moreover, the trend is to reduce the percentage of men in the profession of teacher: if among those over 60 years old, the percentage of men was 42%, then the following age categories declare decline: 50-59 y. o. – 32%, 40-49 y. o. – 31%, before 30 y. o. – 29%⁷.

The average age of the teaching staff in the European Union is as follows: before 30 y. o. – 9%, 31-39 y. o. – 24%; 40-49 y. o. – 29%, 50-59 y. o. – 30 %; over 60 years - 9%⁸ (Figure 1), which also shows a not very positive trend towards gender equalization in the field of the teaching profession.

One of the many key determinants of the educational environment is the wage level of teachers, which, as statistics show, are not sustainable in European countries. In particular, the salary

⁶ Ничкало Н. Г. Развитие професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. 2008. № 1(58). С. 57 – 69.

⁷ Zdroj: Eurydice. Profese učitele v Evropě Zpráva Eurydicepraxe, názory a přístupy с. 22.

⁸ Eurydice, nazákladě údajů Eurostatu/UOE [duben 2015]

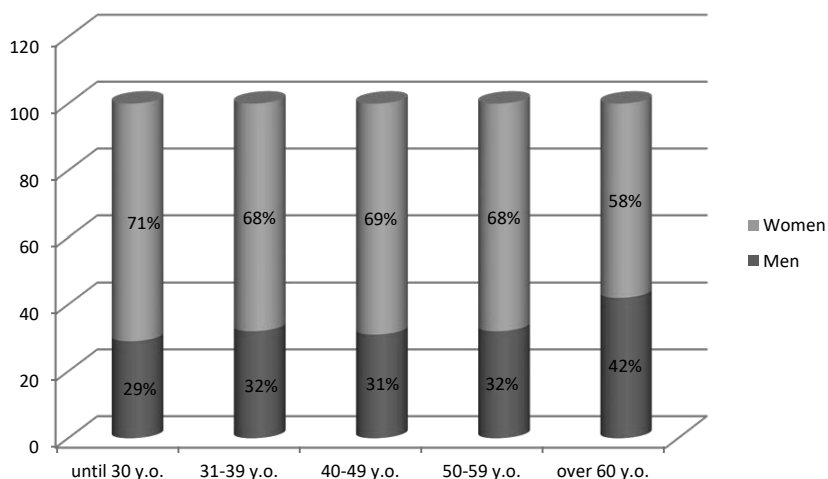


Fig. 1. Percentage of men and women among teachers of general secondary education in the countries of the European Union.

of a teacher in the system of general secondary education per day varies from 47.1 euros (Romania) to 206.2 euros (Spain) (Fig. 2)

A comparative analysis suggests that the salary of the Ukrainian teacher is extremely low, since in Ukraine the minimum wage is roughly 7 euros per day, the maximum is 15 euros per day⁹.

Regarding the professional training of teachers, future teachers in European countries must have a bachelor's or master's degree of higher pedagogical education. The minimum period of teacher training is from four to six years. The peculiarity of the training of subject teachers for the middle level of education is that, in addition to knowledge of the subject, future teachers must acquire professional pedagogical skills. Their professional pedagogical training must include both the study of psychological and pedagogical theory and professional pedagogical practice in schools.

⁹ Ставка фахівця вчителя в 2018 році в Україні <http://2018.pp.ua/novini-2018/2813-stavka-fahvtsya-vchitelya-v-2018-roc-v-ukrayin-tarifna-stka.html>

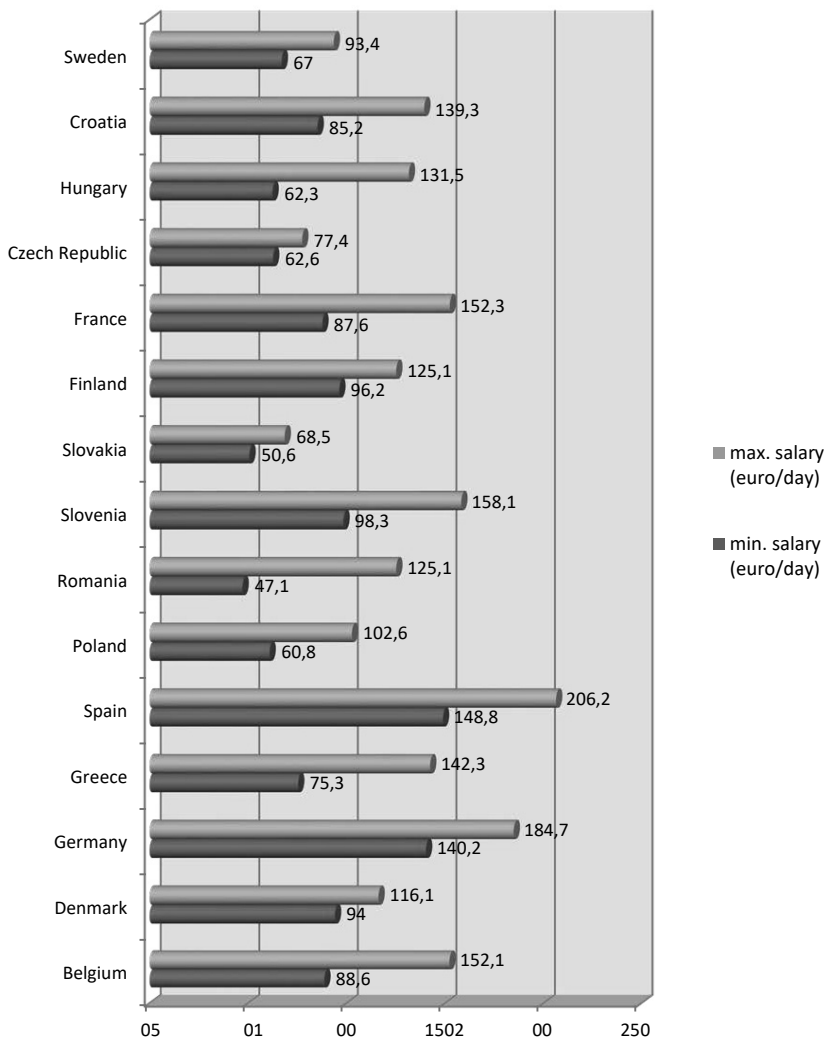


Fig. 2. Maximum and minimum wages of teachers in European countries¹⁰.

¹⁰ Evropskákomise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy.ZprávaEurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie., s. 27

It should be noted that for the quality of education, the first years of professional pedagogical activity are decisive. When implemented in practice, newly qualified teachers perform all or many tasks for experienced teachers that require intensive work of the teacher and requires constant supervision of his work. In the EU countries, there is a practice of providing methodological assistance to the teacher on practical work in the first years of professional activity through mentoring, individual interviews and consultations with guidance or colleagues, participation in thematic seminars, trainings (team training), network learning (ICT), studying the experience of senior colleagues, participation in cooperation with other schools, pedagogical observation with the obligatory conduct of diaries and analysis of types of educational activities, etc.¹¹ There are countries where introduced at acquiring practical experience like pedagogical internship, that is, the system of initial qualification improvement for graduates of higher educational institutions, regardless of the subordination and form of ownership, after which they are awarded a pedagogical qualification – specialist of certain profession (partly in Belgium, UK, Greece, Poland, etc.)¹².

In some countries, the implementation phase is limited by mentoring. The participation of mentors in the program at the beginning of the pedagogical career of a young specialist increases the quality of pedagogical education and pedagogical practice.

Further training of teachers in European educational space, certification training acquire new qualities. Formal and traditional types of training, such as courses, seminars, conferences, are largely represented in almost all education systems. However, there are other forms of certification training with activities based on partnership and cooperation, less structured and focused on

¹¹ Eurydice, nazákladě údajů TALIS 2013 (viz tabulka 2.11 v Příloze).

¹² Evropská komise /EACEA/ Eurydice, 2015. Profese učitelů Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie., s. 49

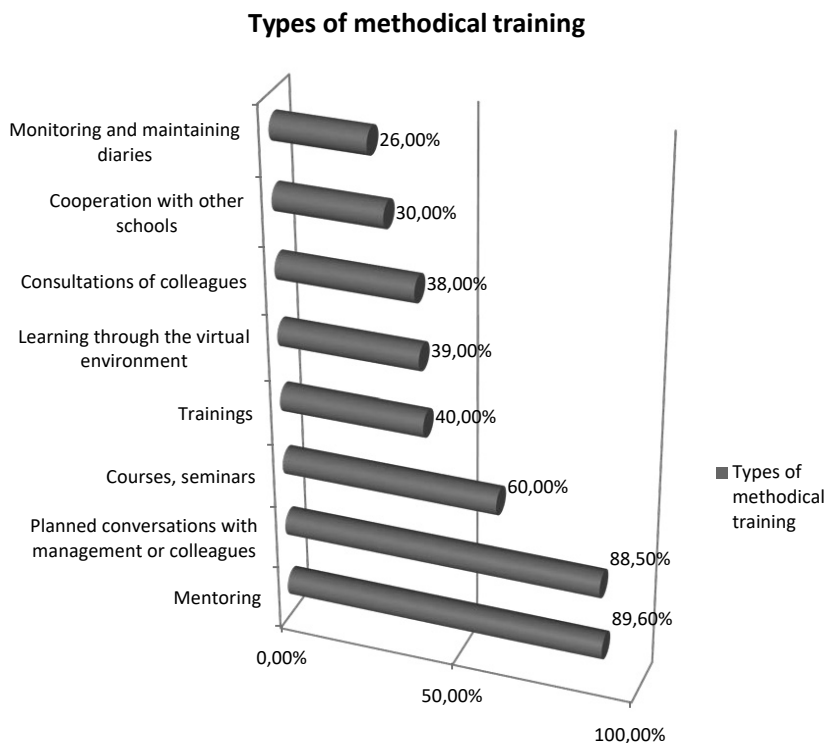


Fig. 3. Types of methodical training of young teachers of secondary education institutions in European countries.

direct participation. There are also types of further training and certification training that uses digital technology. The forms or schemes of participation in continuing education are not the same for all European countries and have significant differences, depending on the educational policy of the country and the peculiarities of social, political and economic development.

In some countries (the Netherlands, Sweden)¹³ certification training and further training are not considered to be professional

¹³ Evropskákomise/EACEA/Eurydice, 2015. Profeseučitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie., s. 65

duties, there is no need for a career, there are no clearly defined terms and the number of topics that are required for enrollment of the relevant education. And, as a rule, the statistical indicators of the quality of school education in these countries are lower than the average in the EU. On the other hand, if further training is considered to be a professional duty, a prerequisite for promotion, there is a tendency to exceed these EU average indicators.

Needs to further education of teachers (Figure 4) aimed at improving ICT skills (38.9%), the study features educational work with children with special needs (37.5%), the application of inno-

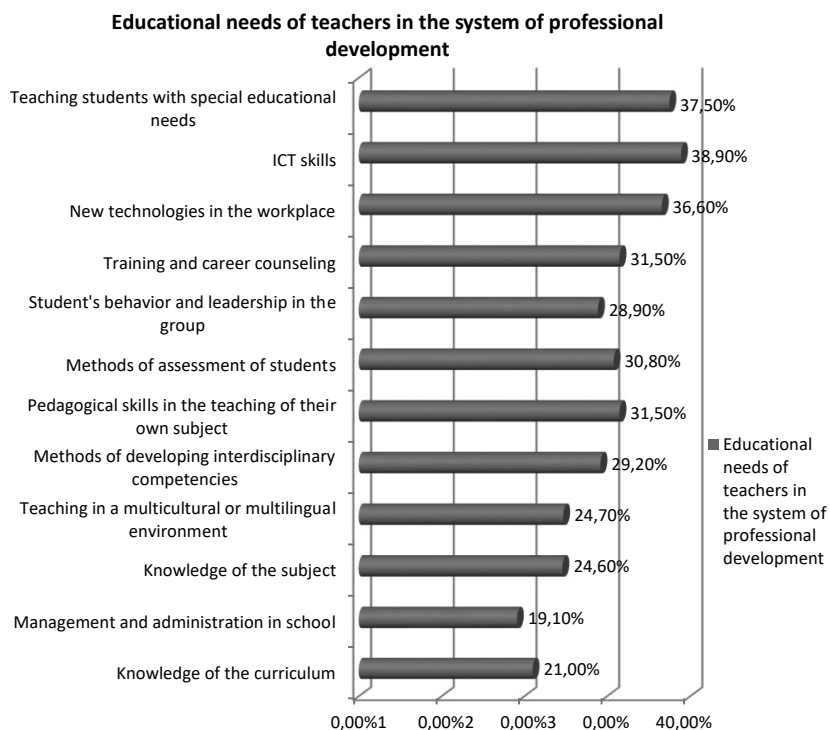


Fig. 4. Educational needs of teachers in European countries in the system of professional development.

vative technologies in educational process regardless of the subject, which a teacher teaches (36.6%). The topics of school administration (19.1%) are the least in demand¹⁴.

In the process of theoretical and methodological training of teachers, the following is relevant: using of experience in learning practice; forming skills to work in teams, developing projects and participating in international cooperation; the ability to carry out pedagogical and educational activities in the conditions of cultural pluralism; the expansion of knowledge about different European educational systems, in particular, how they solve today's problems in school education and pedagogical preparation.¹⁵

International mobility of teachers. International mobility of teachers is important for several reasons: it provides direct contact with another education system, which may differ in approaches to learning, methods of organization of educational activities, which leads to a critical analysis of their own teaching methods, creative exchange of ideas and experience with foreign colleagues; helping to overcome the doubts about other teaching methods they offer, the ability to directly monitor their using and the impact on students that can motivate teachers to acquire new skills and apply their own innovative approaches, initiate discussion about their own approaches with educators in another educational institution, and thus developing with a sense of greater self-confidence and professional recognition; realization working visits of foreign language teachers, which will promote the development of language skills that are especially important for those who teach contemporary foreign languages; promoting the dissemination of best practices, encouraging colleagues to share information, ideas

¹⁴ Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. s. 67

¹⁵ Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.ht>

and experiences in order to attract and support the entire school community to virtual or physical mobility (for example through European cooperation projects).¹⁶

The purpose of international internships for teachers is different: improving the knowledge of foreign languages, most often English, studying educational and socio-economic phenomena and processes, studying the literary process and improving the skills of reading and writing, deepening knowledge of the natural sciences, deepening knowledge of mathematics, etc.

At the same time, it should be noted that the positive factor of international mobility of teachers within the EU framework is the inclusion of students into international mobility (student support on international travel (44.2%) and conducting scientific research (20%) (Fig.5). In the EU countries, with the exception of Iceland, in particular, teachers of foreign languages take part in mobility programs. Teachers of natural sciences and mathematics in the European Union least frequently use international travel for professional reasons. Their share of international mobility is less than 20%. Based on these trends, Iceland is a significant exception because it has the largest share of teachers, which take part in international mobility, whose involvement in professional activities abroad is constantly high regardless of the subject they are teaching.

The most important source of mobility financing is the European program Erasmus +.

Documentary sources indicate that almost a quarter of teachers traveled abroad for professional reasons within this European program, compared with 10% of those teachers who was financed by national or regional programs. Note that the availability of a national program (at the highest level) optionally leads to an increase in the share of funding for the participation of teachers in international mobility.

¹⁶ Evropskákomise/EACEA/Eurydice, 2015. Profeseučitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. 138 / C. 85.

The purpose of international mobility of teachers, the average of the EU

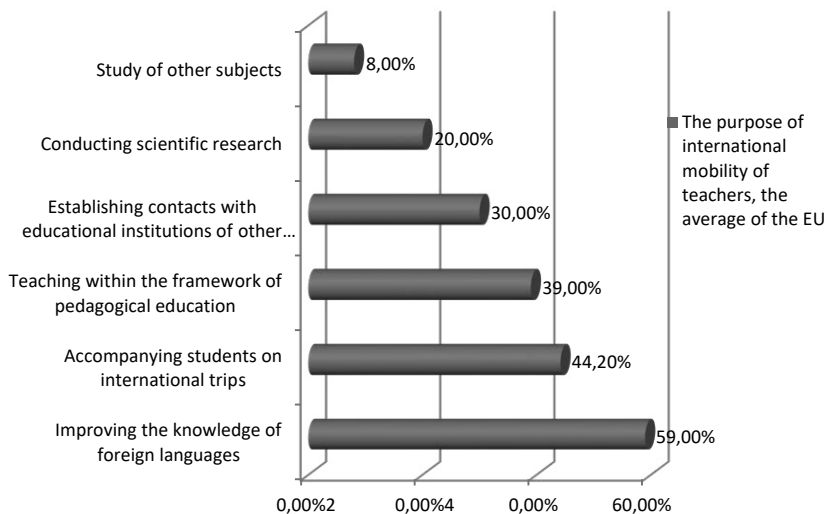


Fig. 5. The share of teachers by definition of the goal of international mobility in the European Union¹⁷.

The share of funding for international mobility of teachers in the EU

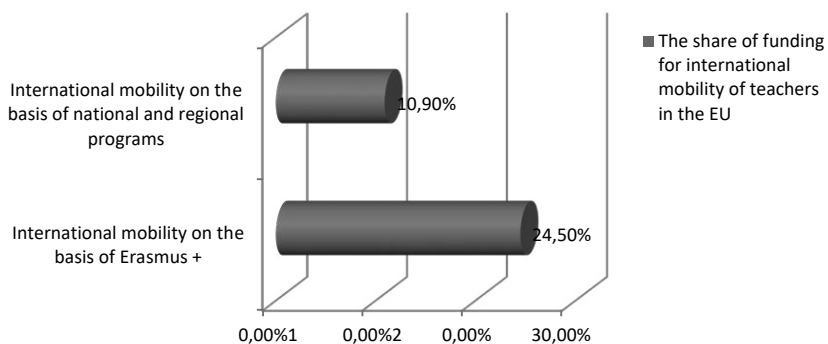


Fig. 6. The share of teachers of lower secondary education (ISQED 2) that participated in international mobility, 2013.

¹⁷ Evropská komise /EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie

According to TALIS, 2013, only one country – Hungary – provides funding for national programs for international mobility of teachers (21%) higher than Erasmus + (17.0%)¹⁸.

For Ukrainian education and science, in order to ensure the country's labor potential and increasing the competitiveness of higher pedagogical education, now it is very important to promote: the organization of branches of foreign pedagogical institutions of higher education that can carry out educational activities on conditions of franchising (foreign institution of higher education gives permission to the local educational institution for the use of educational programs and the issuance of their diplomas); programs – «twins» (in both institutions of higher education students of the same courses training with the same textbooks and take the same exams, while, as a rule, local teachers teach them); mutual recognition of programs, etc.¹⁹; export of educational services, which is understood as the complex of organizational measures of the subjects of the national education system for realization on a commercial basis educational services to the consumer both on the territory of the country and abroad in order to fulfilling of needs of the foreign consumer of services; to raise the international reputation and competitiveness of pedagogical universities, which distinguish the educational institution's ability to provide the appropriate quality of training of specialists of the corresponding direction and specialty; the ability of students of this educational institution to acquire the necessary professional knowledge and skills; the ability of employers to really evaluate the readiness of graduates of higher education institutions for their respective professional activities; realization of programs of distance education, which enables to provide transfer and assimilation of knowledge, promotes formation of skills and methods of cognitive activity of the person,

¹⁸ Eurydice, nazákladě údajů TALIS 2013 Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. C. 94.

¹⁹ Сагінова О.В. Інтернаціоналізація – применительно к сфере высшего образования / О. В. Сагінова [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elekh28/4.php>

which occur with the indirect interaction of remote from each other participants of training in a specialized environment, which is created on the basis of modern psycho-pedagogical and informational-communication technologies²⁰.

Ensuring the attractiveness of the pedagogical profession. The need to attract more qualified staff to the teaching profession is becoming increasingly important in Europe. Almost all European countries or regions are informed about the steps that should help to anticipate the prospects for the labor market and providing the education industry with skilled pedagogical staff,²¹ in particular at the level of general secondary education²².

Among the indicators that directly affect the attractiveness of the teaching profession, is, firstly, the perception of the pedagogical profession itself by teachers, and secondly, the assessment of its by society and the state.

In the countries of the European Union, at the beginning of the 21st century, measures are being taken to increase the social prestige of the teaching profession, the improvement its image, the material conditions of the educational sector, providing a favorable contemporary educational environment.

The attractiveness of the teacher's profession is influenced by the culture of interaction in the educational environment: giving teachers the opportunity to take an active part in decision-making in the school; providing parents and community representatives with the opportunity to participate actively in decision-making on school issues or to provide qualified legal or financial advice; providing opportunities for students to take active part in decision-making on

²⁰ Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: [монографія] / за ред. Н.Г.Ничкало.К.: Кондор, 2013.С. 30

²¹ Michalski Jaroslaw. Pedeutolohicznekon teksty edukacij i ustawniczej. Edukacija zawodova I ustawniczna. 2018. № 3. С. 192.

²² Товканець Г.В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття // Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2015 Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 1 (1). С. 31.

school problems; application of the principle of joint responsibility for the functioning of an educational institution; creation of atmosphere of mutual support and cooperation in school, etc.²³.

Job satisfaction and perception of profession-specific values are good indicators for assessing the attractiveness of the profession for those, who practicing it. The satisfaction of a teacher's work, as a rule, does not depend on age, sex, or length of service. Teachers who are satisfied with their school environment are also happy with their vocation and vice versa. Some internal factors, such as the assessment of the teacher's work, the atmosphere of mutual cooperation and the good relations between teachers and students, are positively correlated with a higher level job satisfaction. With regard to these factors, it is really important for teachers to believe that their work is not only an administrative task, but that it actually contributes to their professional development, as well as ensuring the decentralization of school management, when they can express their views on school leaders, parents and students, and when everyone also has their share of responsibility. The variable that greatly affects the job satisfaction is the relationship between teachers and students and the feeling that teachers and students are working well.

The current global socio-economic and technological context has put education at the heart of the European strategy of sustainable competitiveness and development. Efforts should focus on the ability of teachers to meet new challenges due the need to expand and improve their professional competencies. Changes in technology, society and models of responsibility require that teachers constantly evaluate their skills and work more effectively.

Aiming at ensuring the quality of pedagogical education and pedagogical activity, creating the appropriate conditions for pedagogical activity.

Strategic framework «The education and training 2020» (ET 2020), endorsed by the Council of the European Union, now is a

²³ Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie/ 113.]

benchmark for action in these areas. The quality of education and training is one of the four strategic goals and testifies about «the need for quality education, the provision of proper vocational education for teachers, and making the teaching profession attractive»²⁴ thus providing investment in human resources that will be a key factor in economic development.

Pedagogical education is only one aspect of a broader political goal – to increase the attractiveness and quality of the profession, as well as the corresponding policies of recruitment and retention of teachers, effective teacher training. Countries should provide teachers with the opportunity to regularly update their knowledge and receive training support in order to introduce into the educational process effective and innovative teaching methods, including on the basis of new technologies.

This can be implemented on the basis of:

1. Determination of the professional profile of the teacher (educational professional program), which provides compliance of professional competences of a specialist with modern requirements and introduction of result-centered criteria for determining the content of educational programs. A. Sbrueva points out that the standards of activity of educational pedagogical institutions are directed, as a rule, to assessing the quality of educational programs and measuring the achieved result (formed professional competencies), and not the control of why, how and how to teach.²⁵ The establishment of curricula and programs remains a priority right of an autonomous educational institution;

2. Introduction of external standardized assessment of the quality of academic achievements, which is conditioned by increasing the social responsibility of pedagogical institutions of

²⁴ O strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020). Závěry Rady zedne 12. května 2009 Úř. věst. C 119, 28. 5. 2009, s. 4.

²⁵ Сбруева А.А. Порядок денний ЄС у сфері вищої освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020» Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016, № 10 (64). С. 11.

higher education for the results of its activities. The assessment of the quality of vocational training is of a lifelong nature, that is, carried out both at the stage of entering the professional activity, and systematically in its process. Quality control involves the introduction of new forms of public control over the quality of educational programs of higher educational institutions and professional competences of their graduates, in particular: a) accreditation of educational programs and educational institutions; b) national (state) exams, the results of which provide a teacher's qualification; c) probation period of professional activity, the results of which are granted a license for professional activities.

By the priority in the development of teacher education and teacher training in European countries by 2020, the following is determined:

1. Relevant and high-quality knowledge, skills and competences developed throughout lifelong learning with an emphasis on learning outcomes for employment, innovation, active citizenship and well-being, that is strengthening of targeted political actions in order to prevent the decline of basic skills in Europe, including language, literacy, math, natural sciences and digital literacy; strengthening the development of interpersonal skills and key competences, in particular digital, entrepreneurial and linguistic competencies; restarting and continuing lifelong learning strategies and considering transitional stages in the field of education and training, activating learning in the context of non-formal education, promoting universal, equitable access to inexpensive high-quality pre-school education, preventing the early termination of school education by supporting strategies aimed at supporting the student and providing opportunities for a «second chance»; increasing relevance of higher education for the labor market and society, including by improving intelligence and forecasting needs and the results of the labor market, for example, tracking graduate career, encouraging the development of curricula, training in the workplace and expanding cooperation between institutions and employers.

2. Inclusive education, equality of opportunity, denial of discrimination and development of civic competences, which provide for the expansion of access to quality and inclusive general education for all students, including disadvantaged groups (students with special needs, newly arrived migrants, people with migrant backgrounds and Gypsies), the fight against discrimination, racism, segregation, bullying (including cyber bullying), violence and negative stereotypes (solving the problem of gender gaps in education and professional education and equal opportunities for women and men as well as the promotion of a more gender-balanced educational choice; promoting the effective acquisition of the language (s) of training and employment of migrants through formal and non-formal learning; promoting civic, intercultural and social competence, understanding and respect, as well as the acquisition of democratic values and fundamental rights at all levels of education and training; increasing critical thinking, as well as the cyber and media literacy).

3. Open innovation education and learning, that is the further studying of the potential of innovative and active pedagogical tools such as interdisciplinary learning and collaborative methods for increase the level of development of relevant skills and competences at the high level while promoting inclusive education, including for disadvantaged and students with disabilities (promoting cooperation by encouraging participation in the educational process of students, teachers, instructors, school leaders and other members of the teaching staff, parents and larger local community such as civil society groups, social partners and business partners; strengthen synergies between educational, research and innovation activities in terms of sustainable development, based on achievements in higher education with a new emphasis on vocational education and training and school: promoting the using of ICTs to improve the quality and relevance of education at all levels; improving the accessibility and quality of open and digital educational resources and pedagogy at all levels of education in cooperation with the European communities; solving the prob-

lem of developing digital competencies at all levels of education, including formal and informal education.

4. Support for teachers, instructors, school leaders and other education providers, increasing of recruitment, selecting and attracting the best and most suitable candidates for the teaching profession (increasing the attractiveness of both sexes and the status of the teaching profession; support for elementary education and continuous professional development at all levels, especially for addressing multicultural environment, early graduation, workplace learning, digital competences and innovative pedagogy, including by such EU instruments, as eTwinning, E-learning platform for adult learners in Europe (EPALE); support the advancement of best practices in teaching at all levels, in the development of pedagogical education programs, in finding new ways to assess the quality of teacher training.

5. Recognition of skills and qualifications to facilitate training and labor mobility (promoting transparency, quality assurance, validation and, consequently, recognition of skills and/or qualifications, including those acquired through digital, online and open source learning resources, as well as formal and non-formal learning; simplification and rationalization of the instruments of transparency, documentation, approval and recognition, which involve the direct involvement of students, workers and employers, as well as further implementation of EQF and NQF; support for the mobility of pupils, students, teachers, educators and researchers; the development of strategic partnership and joint courses, in particular through the expansion of internationalization of higher education, vocational education and training).

6. Sustainable investment, quality and effectiveness of education and training systems (studying the potential of the European investment plan in education and professional training²⁶,

²⁶ Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) Official Journal of the European Union. 2015. C 417/25/ URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)).

including through promotion of financing models, with the involvement of private capital; encouraging states-members to use evidence-based policies, including assessment of education and professional training systems, monitoring policy and development of reforms that provide more effective delivery of quality education; encouraging innovative ways to ensure sustainable investment into education and professional training.

Conclusions

Teacher training in European society is aimed at creating a system of maximum favorable conditions for the intellectual, spiritual, moral and ethical, aesthetic, physical development of graduates at different stages of personality development, critical thinking, creative potential, ability to make decisions on their own and solve various problems, engagement the teacher to the methodological, theoretical and applied knowledge about the priority values that manifested in the achievements of national and European culture, art, science and technology.

In Europe, ever more urgent is the need for scientists to prepare the scientific basis for the future economic development and, thanks to investment into science, to ensure the growth of gross domestic product in the EU. Therefore, in the European and Ukrainian society, it is important to prepare a teacher-researcher, development of individual strategies for personal and professional development of teachers and adequate models and technologies of professional training.

The issue of social partnership is emerging, which will create the best conditions (financial, humanitarian, legal) for investments in scientific research, in order to guarantee the using of innovative ideas in goods and services, which will promote economic growth and creation of new workplaces. In particular, in the context of our research, we emphasize on innovations in methods of teaching and learning and improving the content of training, life-long education, because in an era of knowledge understanding learning is changing, and it requires both the improvement of ex-

isting methods and the development of new methods based on information technologies that will form an innovative teacher, who definitely will direct professional activity on the formation of «a person with an innovative type of thinking, an innovative type of culture, with readiness for an innovative type of activity that will become an adequate response to the transition of civilization»²⁷ to effective sustainable development.

1.2. UČITEĽ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Renáta Bernátová

1 Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy

Primárne vzdelávanie – vzdelávanie v primárnom stupni (1. stupeň základnej školy) tvoria v Slovenskej republike štyri ročníky –1. až 4. ročník základnej školy. Nadväzuje na predprimárne vzdelávanie, ktoré sa realizuje v materských školách. Vzdelávanie na 1. stupni je organizované tematicky spiriodzeným začlenením integratívnych predmetových prvkov, čím sa vytvára základ pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ktoré už uplatňuje špecifickejší predmetovo–disciplinárny prístup)²⁸. Vzdelávanie na 1. stupni základnej školy sa riadi záväzným dokumentom s názvom Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (ďalej ŠVP). ŠVP reprezentuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania v Slovenskej republike. Druhú úroveň tvoria školské vzdelávacie programy, ktoré si vytvárajú jednotlivé

²⁷ В. Кремень Якісна освіта: вимоги XXI століття URL: https://dt.ua/education/yakisna_osvita_vimogi_hhi_stolittya.html

²⁸ Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2011. URL: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf

školy. ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy je napísaný na 27 stranách a jeho obsah je štruktúrovaný do 12 tematických celkov: 1 Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, 2 Stupeň vzdelávania, 3 Profil absolventa, 4 Vzdelávacie oblasti a prierezové témy, 5 Vzdelávacie štandardy, 6 Rámcové učebné plány, 7 Osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami, 8 Organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie, 9 Povinné personálne zabezpečenie, 10 Povinné materiálne–technické a priestorové zabezpečenie, 11 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia, 12 Zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov²⁹.

Vyučovacie predmety vyučované na 1. stupni sú v ŠVP rozčlenené do ôsmich vzdelávacích oblastí (pozri tabuľku 1): Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a svet práce, Človek a spoločnosť, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb a Človek a hodnoty².

Tabuľka 1

Vzdelávacie oblasti, vyučovacie predmety a počty vyučovacích hodín na 1. stupni

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	Počet hodín
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra	31
	anglický jazyk	6
Človek a príroda	prvouka	3
	prírodoveda	3
Človek a hodnoty	náboženská/etická výchova	4

²⁹ Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015. URL: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/svp_pv_2015.pdf

Matematika a práca s informáciami	matematika	16
	informatika	2
Človek a svet práce	pracovné vyučovanie	2
Umenie a kultúra	hudobná výchova	4
	výtvarná výchova	6
Zdravie a pohyb	telesná výchova	8
Človek a spoločnosť	vlastiveda	3
Voliteľné hodiny		8

Zdroj: Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským³. Vlastné spracovanie.

Informácie o sumárnom počte hodín jednotlivých vyučovacích predmetov sú prezentované v tabuľke 1. Vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra má najvyššiu dotáciu vyučovacích hodín, a to 31 hodín pre prvé štyri ročníky základnej školy. Rámcový učebný plán pre základnú školu s vyučovacím jazykom slovenským uvádza aj počty hodín vyučovacích predmetov v jednotlivých ročníkoch:

1. ročník: 9 vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry, 4 vyučovacie hodiny matematiky, 2 vyučovacie hodiny telesnej a športovej prípravy, 1 vyučovacia hodina prvouky, 1 vyučovacia hodina náboženskej alebo etickej výchovy, 1 vyučovacia hodina hudobnej výchovy a 2 vyučovacie hodiny výtvarnej výchovy. Spolu je to 20 vyučovacích hodín a pre 1. ročník sú určené ešte 2 voliteľné hodiny.

2. ročník: 8 vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry, 4 vyučovacie hodiny matematiky, 2 vyučovacie hodiny telesnej a športovej prípravy, 2 vyučovacie hodiny prvouky, 1 vyučovacia hodina náboženskej alebo etickej výchovy, 1 vyučovacia hodina hudobnej a 2 vyučovacie hodiny výtvarnej výchovy. Spolu je to 20 vyučovacích hodín a pre 2. ročník sú určené ešte 3 voliteľné hodiny.

3. ročník: 7 vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry, 4 vyučovacie hodiny matematiky, 3 vyučovacie hodiny anglického jazyka, 2 vyučovacie hodiny telesnej a športovej prípravy, 1 vyučovacia hodina prírodovedy, 1 vyučovacia hodina vlastivedy, 1 vyučovacia hodina náboženskej alebo etickej výchovy, 1 vyučovacia hodina hudobnej výchovy, 1 vyučovacia hodina informatiky, 1 vyučovacia hodina pracovnej výchovy a 1 vyučovacia hodina výtvarnej výchovy. Spolu je to 23 vyučovacích hodín a pre 3. ročník sú určené ešte 2 voliteľné hodiny.

4. ročník: 7 vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry, 4 vyučovacie hodiny matematiky, 3 vyučovacie hodiny anglického jazyka, 2 vyučovacie hodiny telesnej a športovej prípravy, 2 vyučovacie hodiny prírodovedy, 2 vyučovacie hodiny vlastivedy, 1 vyučovacia hodina náboženskej alebo etickej výchovy, 1 vyučovacia hodina hudobnej výchovy, 1 vyučovacia hodina informatiky, 1 vyučovacia hodina pracovnej výchovy a 1 vyučovacia hodina výtvarnej výchovy. Spolu je to 25 vyučovacích hodín a pre 4. ročník je určená ešte 1 voliteľná hodina³⁰.

1. stupeň základnej školy má k dispozícii celkovo 8 voliteľných vyučovacích hodín, ktorými môže škola posilniť časovú dotáciu vyučovacích predmetov uvedených v tabuľke 1 alebo vytvoriť aj nový vyučovací predmet, ktorý môže rešpektovať špecifiká danej základnej školy.

Po absolvovaní primárneho vzdelávania žiaci pokračujú štúdiu na 2. stupni základnej školy, ktorý zahŕňa 6. až 9. ročník.

Vzdelávanie v základnej škole v školskom roku 2018/2019 zabezpečuje v Slovenskej republike 1 468 plnoorganizovaných základných škôl (t.j. základných škôl s 1. až 9. ročníkom), z tohto počtu je 1311 štátnych, 53 súkromných a 104 cirkevných základných škôl. Základných škôl len s ročníkmi 1. – 4. (t.j. neplnoorganizovaných základných škôl) je 617 (z tohto počtu je 597

³⁰ Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským, 2015. URL: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf

štátnych, 8 súkromných a 12 cirkevných). Dve štátne základné školy sú iba s ročníkmi 5. – 9³¹. Základnú školu v školskom roku 2018/2019 navštevuje v Slovenskej republike 447 092 žiakov. 1. stupeň základnej školy navštevuje v danom školskom roku 223 777 žiakov⁴.

Povinná školská dochádzka v Slovenskej republike je desaťročná, t. j. deväť rokov základnej školy a minimálne jeden rok strednej školy.

2 Učiteľ primárneho vzdelávania (učiteľ na 1. stupni základnej školy)

Kvalifikačným predpokladom pre prácu učiteľa primárneho vzdelávania je v Slovenskej republike ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v odbore učiteľstvo pre 1. až 4. ročník základnej školy (resp. v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v odbore 1. 1. 5 predškolská a elementárna pedagogika).

Do 1. ročníka základnej školy nastupujú deti po dosiahnutí šiesteho roka života. Počet žiakov 1. ročníka sa od roku 2000 do roku 2018 znížil o 13 803. Do 1. ročníka základnej školy bolo v roku 2000 prijatých 67 829 detí, v roku 2018 54 023 detí. Počet 6 ročných detí od roku 2000 do roku 2008 postupne klesal, od roku 2009 opäť stúpa³².

V roku 2000 študovalo na 1. stupni základnej školy 291 740 žiakov, v roku 2010 poklesol počet žiakov 1. stupňa oproti roku 2000 o 92 287 žiakov, od roku 2011 sa počet začal postupne zvyšovať na súčasných 223 777 žiakov⁵.

³¹ Štatistická ročenka. Základné školy. Školský rok 2018/2019. URL: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=960

³² Herich, J. a M. Kováč, 2019. Vývojové tendencie ukazovateľov materských, základných a stredných škôl. Trendová analýza 2000 – 2018. URL: http://www.cvtisr.sk/skolstvo/regionalne-skolstvo.html?page_id=10267

Tabuľka 2

Vývoj počtu žiakov v ročníkoch 1. – 4. v rokoch 2000 – 2018

rok	počet žiakov v ročníkoch 1. - 4.
2000	291 740
2005	226 964
2010	199 464
2015	210 776
2018	223 777

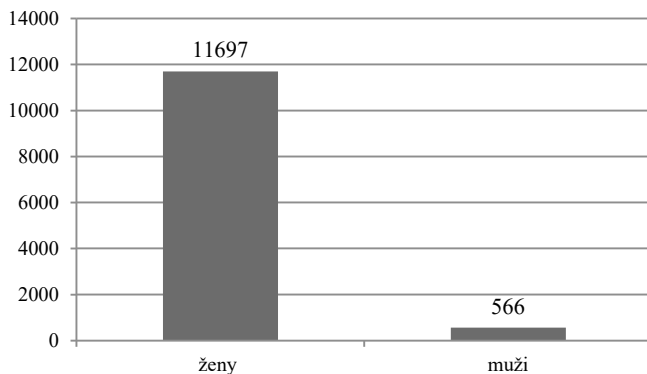
Zdroj údajov: Kováč, Herich 2019, tab. ZŠ²⁵Vlastné spracovanie

V štátnych základných školách je v školskom roku 2018/2019 na 1. stupni zamestnaných na ustanovený pracovný čas 12 263 učiteľov, z toho počtu je 11 697 žien*. (Pozri graf 1).

* Štatistická ročenka. Základné školy. Školský rok 2018/2019. URL: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

Graf 1

Počet učiteľov podľa pohlavia na ustanovený pracovný čas na 1. stupni v štátnych základných školách v Slovenskej republike v školskom roku 2018/2019



Zdroj údajov: Štatistická ročenka. Základné školy. Školský rok 2018/2019⁴. Vlastné spracovanie.

V štátnych základných školách na kratší pracovný čas pracuje na 1. stupni ďalších 1 792 učiteľov⁴.

Počet učiteľov, vychovávateľov, výchovných poradcov, školských psychologov, školských špeciálnych pedagógov a asistentov učiteľa v štátnych základných školách v školskom roku 2018/2019 v Slovenskej republike zobrazuje tabuľka 3.

Tabuľka 3

Počet učiteľov, vychovávateľov a ďalších pedagogických zamestnancov v štátnych základných školách v školskom roku 2018/2019

Základná škola	n
učitelia na ustanovený čas	27 989
učitelia na kratší pracovný čas	4 705
vychovávateľa	5 319
výchovní poradcovia	1 272
školskí psychologovia	262
školskí špeciálni pedagógovia	661
asistenti učiteľa	2 843

Zdroj údajov: Štatistická ročenka. Základné školy. Školský rok 2018/2019⁴. Vlastné spracovanie.

2. 1. Pregraduálna príprava učiteľov primárneho vzdelávania (učiteľov na 1. stupni základnej školy)

Vysokoškolská príprava učiteľov primárneho vzdelávania sa realizuje v Slovenskej republike v dvoch na seba nadväzujúcich stupňoch, a to v bakalárskom a magisterskom, konkrétne v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika a magisterskom študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov primárneho vzdelávania poskytuje v Slovenskej republike sedem pedagogických fakúlt:

- Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,
- Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove,

- Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku,
- Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre,
- Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Ružomberku,
- Pedagogická fakulta J. Selyeho v Komárne,
- Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity V Trnave.

V akademickom roku 2018/2019 študuje študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na pedagogických fakultách v Slovenskej republike 1 267 študentov (z tohto počtu je 1 260 žien) v dennej a externej forme štúdia. Z tohto počtu 29 študentov dennej formy študuje učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v kombinácii s vyučovacím jazykom maďarským na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 72 študentov študuje učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogiku psychosociálne narušených v dennej i externej forme na Pedagogickej fakulte PU v Prešove³³.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove sa ako jediná pedagogická fakulta špecializuje len na pregraduálnu prípravu učiteľov pre materské školy, 1. stupeň základnej školy a špeciálne školy. Ostatné slovenské pedagogické fakulty ponúkajú študentom aj štúdium učiteľstva akademických predmetov, učiteľstva umelecko-výchovných a výchovných predmetov a učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy.

Štúdium učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy (ďalej 1. stupeň ZŠ) bolo do akademického roka 2004/2005 realizované v štvorročnom dennom a päťročnom externom štúdiu. V danom akademickom roku študijný odbor učiteľstvo pre 1. stupeň študovalo na Pedagogickej fakulte PU v Prešove 538 študentov v dennej a 234 študentov v externej forme. Fakulta ponúkala aj štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ a predškolskej pedagogiky, ktoré bolo päťročné a v danom akademickom roku ho študovalo 108 študen-

³³ Štatistická ročenka. Vysoké školy. Akademický rok 2018/2019. URL: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

tov v dennej a 131 študentov v externej forme štúdia. V rámci odboru učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ fakulta ponúkala niekoľko študijných programov:

- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ – anglický jazyk
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ– hudobná výchova
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ – rusínsky jazyk
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ – telesná výchova
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ – ukrajinský jazyk
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ –výtvarná výchova
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a pedagogika sociálne a emocionálne narušených
- učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika³⁴

Študenti denného štúdia v rámci štvorročného štúdia absolvovali sedem pedagogických praxí: v 1. ročníku úvodnú pedagogickú prax, v 2. ročníku prax v školskom klube detí, v 3. ročníku v zimnom semestri prax v 1. ročníku ZŠ a prvú priebežnú prax, v letnom semestri druhú priebežnú prax, v 4. ročníku tretiu priebežnú prax v zimnom semestri a v letnom semestri súvislú pedagogickú prax⁷.

Jednotlivé predmety štúdia boli ukončené zápočtom alebo zápočtom so skúškou. Nosnou časťou štúdia boli povinné predmety, napr. Biológia dieťaťa, Základy pedagogiky, Všeobecná psychológia, Aritmetika I. a II., Výtvarná kultúra a interpretácia výtvarného diela, Slovenský jazyk I. až IV., Úvod do štúdia literatúry, Hudobná teória, intonácia a rytmus I. a II., Atletika, Plávanie, Základy predškolskej pedagogiky, Nástrojová interpretácia I. a II., Kresba a maľba I. a II., Vývinová psychológia, Základy politológie, Dejiny pedagogiky, Pestovateľské práce s didaktikou, Technické práce s didaktikou, Didaktika, Algebra, Prvouka s didaktikou, Základy informatiky I. a II., Antropomotorika, Prírodoveda s didaktikou, Gymnastika, Pohybové a športové hry I. a II., Priestorová tvorba, Geometria, Sociálna psychológia, Pedagogická komunikácia, Didaktika matematiky I. a II., Metodológia pedagogického výskumu, Didaktika slovenské-

³⁴ Študijný program 2004 – 2005. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 179 s.

ho jazyka, Teória a metodika zážitkovej výučby, Didaktika telesnej výchovy I. a II., Didaktika výtvarnej výchovy, Didaktika hudobnej výchovy I. až III., Vlastiveda s didaktikou, Komunikačná a slohová výchova, Didaktika prvopočiatočného čítania a písania I. a II., Diplomový seminár, Organizácia a riadenie školy⁷.

Povinné predmety dopĺňali povinne voliteľné predmety ako napr. Muzikoterapia, Hudba pre deti a hudobný folklór, Kurz zdravotnej telesnej výchovy, Multikultúrna edukácia, Prírodovedná záujmová činnosť, Kultúra reči⁷.

Výučba v každom semestri trvala 12 týždňov, v letnom semestri na prelome marca a apríla bol týždeň prázdnin. Skúškové obdobie bolo šesťtýždňové.

Pedagogická fakulta PU v Prešove od akademického roka 2005/2006 realizuje kreditový systém vysokoškolského štúdia v bakalárskom a magisterskom stupni. Bakalárske štúdium v dennej i externej forme bolo trojročné, magisterské štúdium bolo dvojročné. Počet rokov vysokoškolského štúdia sa zmenil až v akademickom roku 2016/2017, od ktorého bolo externé štúdium v oboch stupňoch predĺžené o jeden akademický rok.

Záujemcovia o povolanie učiteľa na 1. stupni ZŠ od akademického roka 2005/2006 musia absolvovať bakalársky študijný program predškolská a elementárna pedagogika v odbore 1. 1. 5 predškolská a elementárna pedagogika a pokračovať štúdiom magisterského študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v odbore 1. 1. 5 predškolská a elementárna pedagogika.

V akademickom roku 2018/2019 Pedagogická fakulta PU v Prešove ponúka štúdium v študijných programoch:

- predškolská a elementárna pedagogika – bakalársky študijný program,
- predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín – bakalársky študijný program,
- predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených – bakalársky študijný program,
- špeciálna pedagogika – bakalársky i magisterský študijný program,

- učiteľstvo pre primárne vzdelávanie – magisterský študijný program,
- učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených – magisterský študijný program,
- predškolská pedagogika – magisterský študijný program.

Odporúčaný študijný plán bakalárskeho študijného programu predškolská a elementárna pedagogika obsahuje povinné, povinne voliteľné a odporúčané výberové predmety v pomere cca 70 % : 25 % : 5 %. Povinné predmety sú ukončené priebežným hodnotením alebo skúškou. Každý predmet má určenú kreditovú dotáciu, ktorá sa pri povinných predmetoch pohybuje v rozsahu od dvoch do štyroch kreditov. Predmety štátnej skúšky majú dotáciu šesť kreditov. Pre riadne skončenie bakalárskeho štúdia musí študent získať 180 kreditov. Študent získa za úspešne absolvované povinné, povinne voliteľné a výberové predmety 168 kreditov, za dva štátnicové predmety ďalších 12 kreditov. Povinnými predmetmi v bakalárskom študijnom programe sú: Filozofické, sociálne a psychodidaktické východiská edukácie, Základy psychológie, Matematická gramotnosť, Slovensky jazyk I. a II., Biológia dieťaťa, školská hygiena, drogová prevencia, Prírodovedné vzdelávanie, Hudobná teória, intonácia a rytmus, Rozvoj výtvarnej expresie, Vývinová a sociálna psychológia, Predškolská pedagogika, Matematická príprava v predškolskej edukácii, IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii, Pracovno-technické vzdelávanie, Hudobná expresia v predškolskej edukácii, Rozvoj pohybových kompetencií dieťaťa, Teória a metodika vo voľnom čase, Predškolská didaktika a diagnostika, Úvod do štúdia literatúry, Matematické aktivity v edukácii mimo vyučovania, Pohybové hry, Sociokultúrne aspekty výchovy a vzdelávania, Metodika hudobnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii, Metodika výtvarnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii, Edukológia predškolskej a voľnočasovej telesnej výchovy, Seminár k bakalárskej práci 1 a 2, Didaktika jazykovej a literárnej výchovy, Základy matematiky pre primárnu edukáciu, Spoločenskovedné vlastivedné vzdelávanie, Základy špeciálnej pedagogiky. Študent v bakalárskom stupni absolvuje štyri priebežné dvojtýždňové pedagogické

praxe v školskom klube detí a v materskej škole. V poslednom roku štúdia v letnom semestri absolvuje piatu súvislú štvortýždňovú pedagogickú prax³⁵.

Študent si vyberá v rámci štúdia aj povinne voliteľné predmety, ktoré majú dvojkreditovú alebo trojkreditovú dotáciu, ako napr. Psychohygienu, Pravopisný seminár, Voľný čas a zdravie, Základy patopsychológie, Hru na hudobnom nástroji, Zdravotnú telesnú výchovu, Matematiku a počítač, Rétoriku, Grafický dizajn, Výchovi detí s ADHD, ADD a so syndrómom CAN, Rozvoj komunikačných zručností, Digitálne technológie a dieťa predškolského veku, Kooperáciu školy s inštitúciami, Kapitoly z literatúry pre deti a mládež, Zábavnú matematiku, Prírodovednú a technickú záujmovú činnosť, Výchovu k prosociálnosti, Vlastivednú záujmovú činnosť, Knižnú ilustráciu a obrázkové príbehy, Záujmovú a rekreačnú telesnú výchovu, Netradičné pohybové hry⁸. Ponuku výberových predmetov tvoria jednokreditové predmety, ako napr. Tvorivé písanie, Prírodovedno-vlastivedná exkurzia, Hudba pre deti, Kombinované výtvarné techniky, Práca v súboroch, Ľudové tradície a remeslá, Stratégie rozvíjania osobnosti dieťaťa⁸.

Absolvent bakalárskeho štúdia v programe predškolská a elementárna pedagogika je kvalifikovaný pre prácu učiteľa v materskej škole a vychovávateľa v školskom klube detí.

Nadväzujúci magisterský študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie má podobnú percentuálnu skladbu povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov ako bakalársky študijný program predškolská a elementárna pedagogika. Povinné predmety sú tiež ukončené priebežným hodnotením alebo skúškou. Každý predmet má určenú kreditovú dotáciu, ktorá sa pri povinných predmetoch pohybuje v rozsahu od dvoch do štyroch kreditov. Predmety štátnej skúšky majú dotáciu šesť kreditov. Študent musí pre riadne skončenie magisterského štúdia získať 120 kreditov (108 kreditov získava úspešne absolvované povinných, povin-

³⁵ Študijné programy. Verejný portál MAIS. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. URL: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>

ne voliteľných a výberových predmetov, ďalších 12 kreditov za dva štátnicové predmety). Povinnými predmetmi v magisterskom študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte PU v Prešove sú predmety: Pedagogická psychológia, Didaktika a diagnostika, Metodológia pedagogického výskumu, Teória a dejiny literatúry pre deti a mládež, Aritmetika a algebra s metodikou, Didaktika IKT v primárnej edukácii, Didaktika výtvarnej výchovy, Didaktika hudobnej výchovy, Didaktika telesnej výchovy, Didaktika elementárneho čítania a písania, Didaktika slovenského jazyka a literatúry 1 a 2, Geometria s metodikou, Prvouka s didaktikou, Prírodoveda s didaktikou, Seminár k diplomovej práci 1 a 2, Didaktika matematiky, Pracovné vyučovanie s didaktikou, Vlastiveda s didaktikou, Manažment školy⁸. Študenti v magisterskom programe absolvujú dve priebežné dvojtýždňové praxe a v poslednom semestri štúdia tretiu štvortýždňovú súvislú pedagogickú prax na 1. stupni základnej školy. V poradí druhú priebežnú prax v zimnom semestri v druhom roku štúdia študenti povinne absolvujú v 1. ročníku základnej školy. Študenti absolvujú súvislú pedagogickú prax v 2., 3. alebo v 4. ročníku základnej školy.

Študent si počas magisterského štúdia vyberá z ponuky povinne voliteľných predmetov, ktoré majú dvojkreditovú alebo trojkreditovú dotáciu, ako napr. Didaktiku etickej výchovy, Edukáciu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, Regionálnu výchovu, Praktikum z geometrie, Stratégie riešenia matematických úloh, Tvorbu projektov v telesnej výchove, Dejiny výtvarného umenia, Úžitkovú tvorbu, Detský hudobný folklór, Grafiku, Inkluzívnu pedagogiku, Vokálne a inštrumentálne činnosti, Stratégie rozvíjania kritického myslenia, Počítačovú grafiku v primárnej edukácii, Dejiny hudby pre deti a mládež, Inovatívne a aktivizujúce metódy, Ochranu človeka a zdravia, IVP pre žiaka so ŠVVP, Výtvarné smery 20. storočia, Multikultúrnu výchovu, Multimédiá v hudobnej výchove, Environmentálnu výchovu, Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry, Tvorbu projektov a prezentačné zručnosti, Digitálne technológie v matematickej edukácii, Poruchy detského vývinu, Hudobné smery 20. storočia, Interak-

tívnu tabuľa vo vzdelávaní, Matematiku a nadaný žiak, Didaktiku rekreačnej telesnej výchovy, Mediálnu výchovu, Integratívnu hudobnú edukáciu, Tvorbu elektronických dokumentov, Výtvarný projekt a alternatívne výtvarné formy, Interpretáciu umeleckého textu, Matematickú edukáciu vo svete, Dopravnú výchovu, Pedagogickú intervenciu pre deti s poruchami reči.

Ponuku výberových predmetov tvoria jednokreditové predmety, ako napr. Duchovná hudba, Matematika pre život - rozvíjanie matematickej gramotnosti, Základy riešenia konfliktov, Ilustrácia a výtvarná výchova, Teória a prax detského divadla, Muzikoterapia, Umelecká komparatistika, Biblioterapia a dramatoterapia, Textilné techniky, Manažment inkluzívnej triedy, Etika v práci s deťmi so ŠVVP.

Absolvent magisterského študijného programu je kvalifikovaným učiteľom primárneho vzdelávania v Slovenskej republike.

3 Dotazníkový prieskum

3.1 Cieľ a úlohy prieskumu

Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť informácie o výbere učiteľského povolania u študentov denného bakalárskeho štúdia v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika.

Úlohy prieskumu:

1. Zistiť, v ktorom čase sa respondent rozhodol pre učiteľské povolanie.
2. Zistiť, či v blízkej rodine respondenta vykonáva niekto učiteľské povolanie.
3. Zistiť, kto najviac ovplyvnil respondenta pri výbere učiteľského povolania.
4. Zistiť, či si respondent podal vysokoškolskú prihlášku aj na iný študijný odbor, resp. študijný program v akademickom roku, v ktorom bol prijatý na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky.
5. Zistiť, akú predstavu má respondent o svojom zamestnaní po skončení vysokoškolského štúdia.
6. Zistiť najväčšiu príčinu výberu učiteľského povolania.

7. Zistiť názor respondenta, či by sa opätovne rozhodol pre štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky.

3.2 Metódy prieskumu a prieskumná vzorka

V prieskume sme využili dotazník vlastnej konštrukcie. Dotazník pozostával zo siedmich položiek. Jedna z položiek bola zatvorená, päťbolo polouzatvorených a jedna otvorená. Dotazník bol anonymný, respondenti ho vyplňali vo februári 2019.

Prieskumnú vzorku tvorili študenti 3. roka bakalárskeho štúdia študijného programu predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. Všetci respondenti boli ženy. Dotazník vyplnilo 52 respondentov vo všetkých položkách a tieto dotazníky boli štatisticky spracované. Vek respondentiek zobrazuje tabuľka 4 a ich ukončené stredoškolské štúdium tabuľka 5.

Tabuľka 4

Vek respondentiek

Vek respondentov	n
21 rokov	16
22 rokov	29
23 rokov	5
25 rokov	1
26 rokov	1

Zdroj: Vlastné spracovanie

Tabuľka 5

Ukončené stredoškolské štúdium respondentiek

Ukončená stredná škola	n
Pedagogická škola/akadémia	14
Odborná škola	8
Obchodná akadémia	6
Gymnázium	24

Zdroj: Vlastné spracovanie

Prieskumu sa zúčastnili respondentky vo veku od 21 do 26 rokov. Priemerný vek respondentiek bol 21,92 rokov (pozri tabuľku 4). Najviac respondentiek, t. j. 24 (46,15 %) malo ukončené stredoškolské štúdium na gymnáziu, 14 respondentiek (26,92 %) malo ukončené stredoškolské štúdium na pedagogickej škole alebo pedagogickej akadémii (pozri tabuľku 5).

3.3 Výsledky dotazníkového prieskumu

V prvej položke dotazníka sme chceli zistiť časové obdobie, v ktorom sa respondenti rozhodli pre výber učiteľského povolania. Na prvú položku dotazníka: Že budem učiteľkou som sa rozhodla (označte jednu odpoveď):

a/ na základnej škole

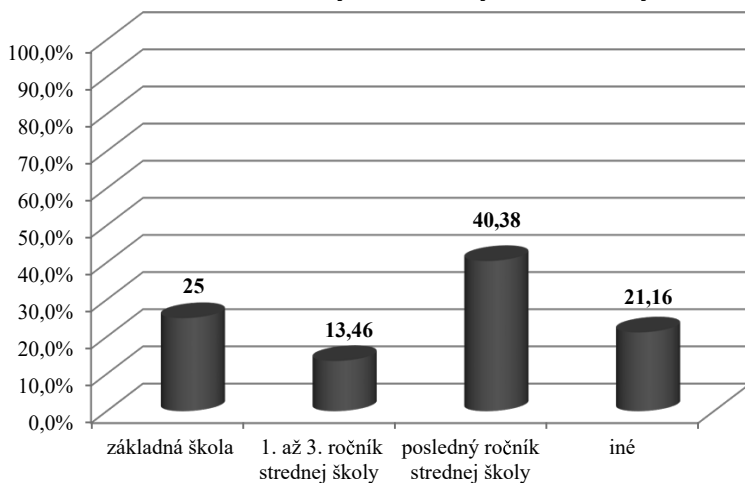
b/ v prvých troch rokoch štúdia strednej školy

c/ v poslednom roku štúdia strednej školy

d/ iné, sme získali nasledujúci štatistiku odpovedí (pozri graf 2):

Graf 2

Obdobie rozhodnutia sa respondentiek pre učiteľské povolanie



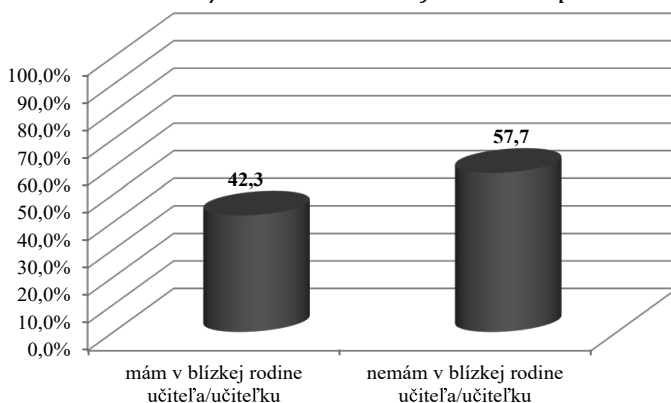
Zdroj: vlastné spracovanie

Podľa Kasáčovej (2004, s. 22) učiteľské povolanie je snád' jediným povoláním, s ktorým sa všetky deti počas svojho detstva a dospievania denne stretávali a pomerne dobre ho poznajú aj keď z druhej strany³⁶. Odpovede našich respondentiek na prvú položku dotazníka ukázali, že 25 % z nich sa rozhodlo pre učiteľskú profesiu už na základnej škole. 40,38 % sa rozhodlo až v poslednom ročníku strednej školy a 13,46 % v prvých troch ročníkoch strednej školy. Odpoveď iné označilo 11 (t.j. 21,16 %) respondentiek a uviedli nasledujúce odpovede: až po absolvovaní strednej školy (4 respondentky), už v materskej škole (4 respondentky), počas prvého zamestnania (2 respondentky), ešte som sa nerozhodla (1 respondentka) (pozri graf 2). Kasáčová (2004, s. 27) zistila vo výskume (výskumnú vzorku tvorilo 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň), ženajsilnejším motívom pre štúdium učiteľstva bola túžba stať sa učiteľom/učiteľkou od detstva, tento motív uviedlo 44,6 % respondentov⁹.

Na druhú položku dotazníka: V mojej blízkej rodine sú (boli) učitelia: áno – nie. Je (bol) to môj/moja
sme získali nasledujúcu štatistiku odpovedí (pozri graf 3):

Graf 3

Povolanie učiteľ/učiteľ'ka v blízkej rodine respondenta



Zdroj: vlastné spracovanie

³⁶ Kasáčová, B. 2004. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: Metodicko- pedagogické centrum. 85 s.

22 respondentiek (t.j. 42,3 %) v druhej polo zke dotazníka uviedlo,  e majú v blízkej rodine človeka, ktor  vykonáva, resp. vykonával povolanie učiteľa (pozri graf 3). Najčastejšie uv dan m rodinn m pr sln m, ktor  vykonáva u itelsk e povolanie je teta/ujo, uviedlo 12 respondentiek, 7 respondentiek uviedlo babku/dedka, jedna respondentka uviedla mamu, jedna sestru a jednu sesternicu.

Na tretiu polo zku dotazníka: Pri výbere môjho u itelsk eho povolania mi najviac (označte jednu odpoveď):

a/ poradil niekto z rodiny

b/ poradil kamarát/ka

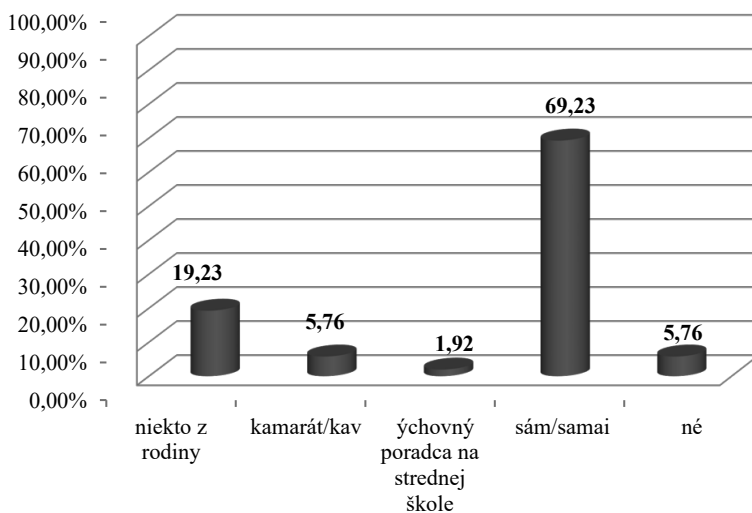
c/ poradil v chovn  poradca na strednej škole

d/ rozhodol som sa úplne s m/sama

e/ in e, sme získali nasledujúcu štatistiku odpovedí (pozri graf 4):

Graf 4

Najd le itej i poradca pri výbere u itelsk eho povolania



Zdroj: vlastn  spracovanie

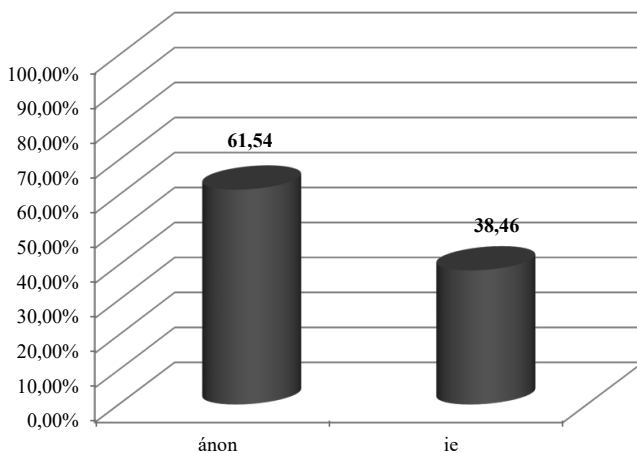
69,23 % respondentiek uviedlo, že sa pre učiteľskú profesiu rozhodli samé. 19,23 % respondentkám poradil niekto z rodiny a výrazne nižšie percentuálne zastúpenie mali odpovede kamarát/ka, výchovný poradca na strednej škole a možnosť iné (pozri graf 4).

V ďalšej pološke dotazníka sme chceli zistiť, či respondentky mali pri výbere vysokoškolského štúdia vyhranený záujem o štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky alebo si podávali prihlášku aj na iné vysokoškolské odbory. Na štvrtú položku dotazníka: Podala som si prihlášku iba na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky. áno - nie

Аk nie, napíšte, na ktorý iný študijný program ste si podali prihlášku:, sme získali nasledujúcu štatistiku odpovedí (pozri graf 5):

Graf 5

Podanie prihlášky len na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky



Zdroj: vlastné spracovanie

61,54 % respondentiek si podalo prihlášku iba na študijný program predškolská a elementárna pedagogika, teda mali vyhranený záujem iba o štúdium tohto študijného odboru. Ostatné res-

pondentky si podali prihlášku aj na iné študijné programy, prevažne na študijné programy príbuzné s predškolskou a elementárnou pedagogikou, napr. na psychológiu, špeciálnu pedagogiku, učiteľstvo dejepisu a občianskej náuky, učiteľstvo dejepisu a hudobnej výchovy, učiteľstvo slovenského jazyka a výchovy k občianstvu, učiteľstvo anglického jazyka a etickej výchovy, učiteľstvo hudobného umenia a dejepisu, žurnalistiku, farmáciu, ošetrovatelstvo.

V odpovediach na piatu položku dotazníka nás zaujímalo, ktoré učiteľské, resp. vychovávateľské povolanie preferujú naše respondentky po skončení vysokoškolského vzdelávania. Na piatu položku dotazníka: Po ukončení štúdia chcem pracovať (označte jednu odpoveď):

a/ ako učiteľ v materskej škole

b/ ako vychovávateľ v školskom klube detí

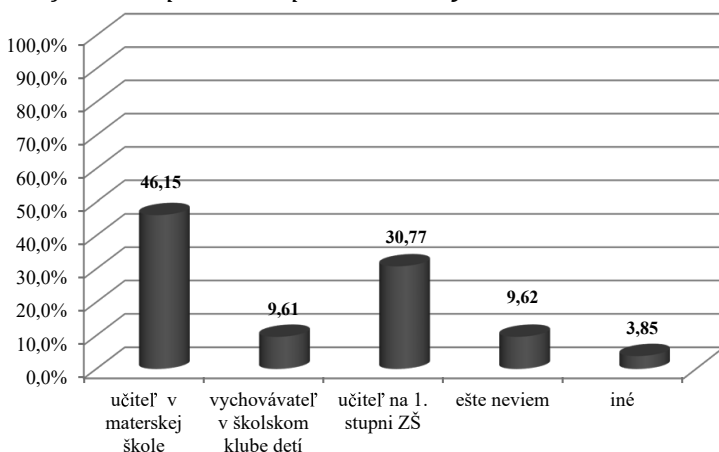
c/ ako učiteľ na 1. stupni základnej školy

d/ ešte neviem

e/ iné , sme získali nasledujúcu štatistiku odpovedí (pozri graf 6):

Graf 6

Preferované povolanie po skončení vysokoškolského štúdia



Zdroj: vlastné spracovanie

Absolventi bakalárskeho štúdia študijného programu predškolská a elementárna pedagogika pracujú ako učitelia v materských školách a ako vychovávateľa v školských kluboch detí, či centrách voľného času. Absolventi dvojročného magisterského štúdia pracujú ako učitelia na 1. stupni základnej školy. 46,15 % respondentiek uviedlo, že by chcelo vykonávať povolanie učiteľky v materskej škole, 9,61 % by chcelo vykonávať povolanie vychovávateľky v školskom klube detí, 30,77 % respondentiek chce pracovať ako učiteľky na 1. stupni základnej školy. 9,62 % respondentiek označilo odpoveď ešte neviem a 3,85 % odpoveď iné (pozri graf 6). V prieskume, ktorý realizovala Bernátová (2017) na vzorke študentov 1. roka bakalárskeho štúdia na Pedagogickej fakulte PU v Prešove, 46,29 % respondentov uviedlo, že chcú pracovať ako učitelia v materskej škole a 38,89 % ako učitelia na 1. stupni základnej školy³⁷. Výsledky oboch prieskumov ukazujú, že študenti bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky preferujú ako svoje budúceho povolanie prácu učiteľa v materskej škole.

Niekoľkoročné štatistické údaje z prijímacieho konania na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte ukazujú, že väčšina absolventov po skončení bakalárskeho štúdia pokračuje v magisterskom štúdiu v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, menej študentov sa rozhodne pre štúdium magisterského študijného programu predškolská pedagogika. V akademickom roku 2017/2018 nastúpilo na Pedagogickej fakulte PU v Prešove na magisterské štúdium učiteľstva pre primárne vzdelávanie šesťkrát viac študentov ako na študijný program predškolská pedagogika. V akademickom roku 2018/2019 sa pre magisterské štúdium predškolskej pedagogiky rozhodlo už viac študentov, na učiteľstve pre primárne vzdelávanie však stále študuje 3,5 krát viac študentov ako na predškolskej pedagogike.

³⁷ Bernátová R. 2017. Učiteľská profesia a študenti 1. roka bakalárskeho štúdia pred školskej a elementárnej pedagogiky. In *Pedagog w kontekstach w społeczności*. Nowy Sacz, s. 13–17.

V šiestej otvorenej položke dotazníka sme chceli zistiť hlavný motív pre výber učiteľského povolania. Uvádzame ukážky odpovedí na túto otvorenú položku dotazníka:

- Deti vás dokážu veľa naučiť. Je to namáhavá, ale vďačná práca.
- Môžem deti niečo naučiť, formovať ich a dať im kus zo seba samej.
- Od detstva túžim pomáhať deťom.
- Rada s deťmi trávim čas. Iné povolanie si veľmi neviem predstaviť.
- Na deťoch mi záleží, chcem aspoň svoju triedu detí viesť správnym smerom.
- Chcem deťom priniesť iné vzdelávanie ako majú teraz v školách.
- Páči sa mi rozmanitosť študijných predmetov, páči sa mi štúdium.
- Vidím v deťoch budúcnosť a budúcnosť môžeme ovplyvniť len my.
- Chcem aby deti chodili do školy s radosťou. Chcem zmeniť zaužívané metódy.
- Bude to práca, do ktorej sa budem tešiť každé ráno.
- Je to zmysluplné povolanie.
- Chcem pracovať s deťmi, sú tu úžasní malí človečikovia.
- Iné povolanie si neviem predstaviť.
- Chcem nahradiť učiteľov, ktorí deti ibademotivujú.
- Chcem inšpirovať a rozvíjať osobnosť dieťaťa.
- Chcem dať deťom čo najviac do života, chcem dávať deťom nový pohľad na svet.
- Po skončení štúdia mám istú prácu.
- Uvedomujem si dôležitosť tohto úžasného povolania.

V siedmej položke dotazníka sme chceli zistiť, či by sa respondentky po troch rokoch vysokoškolského štúdia v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika opäť rozhodli pre štúdium v tomto programe. Na siedmu položku dotazníka: Ak

by som sa rozhodovala dnes, podala by som prihlášku na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky:

a/ určite áno

b/ skôr áno

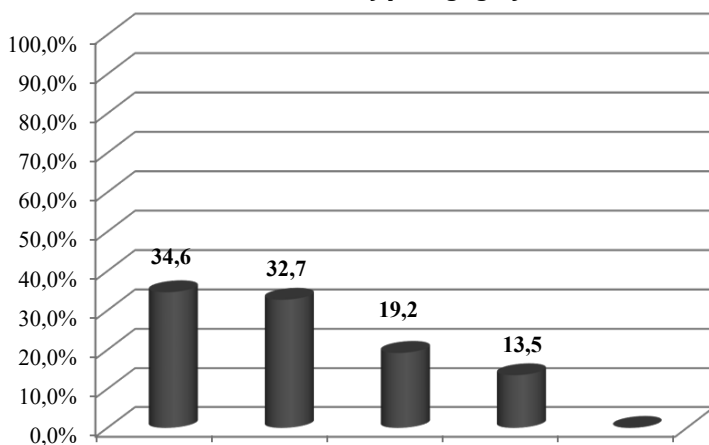
c/ neviem

d/ skôr nie

e/ určite nie, sme získali nasledujúce odpovede(pozri graf 7):

Graf 7

Opatovné podanie prihlášky na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky



Zdroj: vlastné spracovanie

Odpoveď určite áno označilo 34,6 % respondentiek, odpoveď skôr áno 32,7 % respondentiek. Odpoveď skôr nie uviedlo 13,5 % respondentiek a odpoveď určite nie neuviedla žiadna respondentka (pozri graf 7). Z odpovedí na túto položku dotazníka vyplýva, že tento študijný program študujú študenti s vyhraneným záujmom o učiteľské povolanie. Potvrdzujú to aj odpovede na položku 4 dotazníka, v ktorej až 61,54 respondentiek uviedlo, že si podali vysokoškolskú prihlášku iba na študijný program predškolská a elementárna pedagogika.

4 Postgraduálna príprava učiteľov primárneho vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta ponúka svojim absolventom ďalšie možnosti štúdia, a to rigorózne skúšky, atestácie pedagogických zamestnancov a doktorandské štúdium. Podrobné informácie o možnostiach ďalšieho vzdelávania učiteľov 1. stupňa sú zverejnené na webovom sídle Pedagogickej fakulty PU v Prešove.

4.1 Rigorózna skúška v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika

Absolvent magisterského študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie si môže podať prihlášku na rigoróznú skúšku po získaní minimálne jedného roka pedagogickej praxe v hlavnom pracovnom pomere. Prihlášku na rigoróznú skúšku podáva učiteľ primárneho vzdelávania na Referát pre vedu, akreditáciu a doktorandské štúdium Pedagogickej fakulty PU v Prešove do 31. októbra príslušného kalendárneho roka. Prijatie prihlášky na rigoróznú skúšku potvrdí dekan fakulty do 15. decembra príslušného kalendárneho roka. Učiteľ primárneho vzdelávania musí odovzdať rigoróznú prácu v rozsahu 70 až 90 normostrán najneskôr do 15. decembra nasledujúceho roka (teda čas pre napísanie práce je 12 mesiacov). Odovzdáva rigoróznú prácu v tlačenej forme v dvoch vyhotoveniach zviazaných v pevnej väzbe. Počas písania práce má učiteľ primárneho vzdelávania právo na päť konzultácií s pedagógmi fakulty, ktorí sú oprávnení poskytovať konzultácie k rigoróznej práci. Učiteľ si tému rigoróznej práce vyberá z ponuky tém zverejnených na webovom sídle fakulty. Má možnosť navrhnúť si aj vlastnú tému rigoróznej práce. Súčasťou rigoróznej skúšky je okrem obhajoby rigoróznej práce aj ústna skúška z povinného predmetu predškolská a elementárna pedagogika a psychológia a jedného voliteľného predmetu z didaktík vyučovacích predmetov vyučovaných na 1. stupni základnej školy (napr. didaktika slovenského jazyka a literatúry, didaktika mate-

matiky, didaktika informatiky, didaktika prírodovedy, didaktika vlastivedy, didaktika hudobnej výchovy, didaktika výtvarnej výchovy, didaktika telesnej výchovy), ktorý si vyberá sám. Po úspešnom obhájení rigorózneho práce a vykonaní skúšky z povinného a voliteľného predmetu sa učiteľovi primárneho vzdelávania udeľuje akademický titul PaedDr. – doktor pedagogiky³⁸.

4.2 Doktorandské štúdium v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika

Absolvent učiteľstva pre primárne vzdelávanie môže pokračovať v postgraduálnom doktorandskom štúdiu v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika. Prihlášku na doktorandské štúdium podávajú uchádzači v termíne zverejnenom na webovom sídle fakulty. Uchádzač o doktorandské štúdium si vyberá jednu z tém zverejnených internými a externými školiteľmi doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. Koncom mesiaca jún sa konajú prijímacie skúšky na doktorandské štúdium, kde uchádzač prezentuje svoj výskumný projekt a prezentuje jazykové schopnosti z vybraného svetového jazyka. Doktorandské štúdium v dennej forme je trojročné a doktorand pôsobí na fakulte a dostáva štipendium. Doktorandské štúdium v externej forme je päťročné, doktorand nedostáva štipendium. Doktorandské štúdiu má dve základné činnosti, a to študijnú a pedagogickú činnosť, za ktorú musí doktorand získať minimálne 80 kreditov a tvorivú činnosť v oblasti vedy za ktorú musí doktorand získať minimálne 100 kreditov. Doktorand v dennej i externej forme musí úspešne absolvovať štyri povinné predmety, a to Filozofiu výchovy, Metodológiu edukačných vied, Pedagogickú psychológiu, Základy vysokoškolskej pedagogiky a absolvovať dizertačnú skúšku.

Napr. za úspešné absolvovanie povinného predmetu Metodológia pedagogických vied doktorand získa 15 kreditov, ktoré sa

³⁸ Smernica rigorózneho pokračovania na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/14275/2018_2019_Smernica_rigorozneho_pokracovania.pdf

počítajú do študijnej a pedagogickej činnosti. Doktorand za úspešne absolvovanú dizertačnú skúšku získa 30 kreditov. Doktorand môže za tvorivú činnosť v oblasti vedy získať kredity napríklad za nasledujúce činnosti: publikovaný príspevok zahraničný – 15 kreditov, publikovaný príspevok domáci – 10 kreditov, odbornú prácu v domácom zborníku – 7 kreditov, za riešenie zahraničného výskumného projektu – 25 kreditov³⁹.

Doktorandské štúdium je ukončené úspešnou obhajobou dizertačnej práce a absolvent doktorandského štúdia získava akademický titul PhD. – philosophiae doctor.

4.3 Atestácie pedagogických zamestnancov

Pedagogická fakulta PU v Prešove ponúka absolventom učiteľstva pre primárne vzdelávanie aj 1. a 2. atestáciu pedagogických zamestnancov v kategórii učiteľ a v podkategórii učiteľ pre primárne vzdelávanie. Učiteľ predkladá žiadosť o vykonanie atestácie písomne v dvoch termínoch, a to do 30. 6. alebo do 31. 12. príslušného kalendárneho roka. Atestačnú skúšku vykoná najneskôr do šiestich mesiacov od týchto termínov. Učiteľ predkladá atestačnú prácu, rozsah ktorej je závislý od dosiahnutého vzdelania uchádzača, napr. rozsah atestačnej práce pre 1. atestáciu pedagogického zamestnanca s ukončením vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa je 25 až 35 normostrán. Uchádzač okrem obhajoby atestačnej práce musí vykonať aj atestačnú skúšku z tematického okruhu, z ktorého bola spracovaná atestačná práca, napr. z okruhu – ciele vyučovacieho procesu, učivo, vzdelávacie štandardy⁴⁰.

³⁹ Odporúčaný študijný plán doktorandského denného štúdia predškolská a elementárna pedagogika. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove. Dostupné z: https://www.unipo.sk/public/media/14166/III.6_OSP_PhD_predskolska_elementarna_pedagogika_DS.pdf

⁴⁰ Oznamenie o realizácii atestácii na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/15116/oznamenie-o-realizacii-atestacii.pdf>

1.3. MODELS AND PRINCIPLES OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN AUSTRALIA

Nataliia Avsheniuk, Lyudmila Kostina

The necessity for teachers' professional competency development and their ability for lifelong learning is highlighted in the documents of such international organizations as UNESCO («Teaching and learning: achieving quality for all» (2014)⁴¹, «Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030. Framework for Action» (2015)⁴², «Teacher Policy Development Guide» (2015)⁴³) and OECD («The Experience of New Teachers» (2011)⁴⁴, «Leadership for the 21st Century Learning, Educational Research and Innovation» (2012)⁴⁵, «Supporting Teacher Professionalism» (2016))⁴⁶, etc. The documents claim that schools demand for resourceful, responsible and competent teachers who have strong attitudes and are able to assist in education policies designing and civil society developing, to increase education credibility and to improve effective collaboration in teaching.

One of practicable methods to implement quality changes into continuous teacher education system in Ukraine is to focus on scientific inquiry results and groundbreaking ideas of international practices. Australian context is determined by the following factors:

⁴¹ UNESCO. (2014). Teaching and learning: achieving quality for all. Summary. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662e.pdf>.

⁴² UNESCO. (2015a). Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.

⁴³ UNESCO. (2015b). Teacher Policy Development Guide. Paris: UNESCO.

⁴⁴ OECD. (2012). The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. Paris: OECD Publishing.

⁴⁵ OECD. (2013a). Leadership for the 21st Century Learning, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

⁴⁶ OECD. (2013b). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

- a number of teachers entering professional development programmes in Australia (97 %), taking courses and workshops (86%), attending conferences (56%), having a membership in professional associations (51%);
- national teacher registration aimed at promoting teacher continuous professional development;
- high level of trust in teacher professionalism among students, parents and communities (according to OECD, in 2016 teacher professionalism index accounted for $\approx 0,2$, with $0,25$ total); high level of teacher autonomy⁴⁷.

Scientists consider international comparative pedagogical research as an effective way to determine general approaches to teaching and learning enhancement in world education systems. However, some scientists (T. Guskey, C. Whitehouse) suggest that international comparisons in teacher professional development can be ineffective. There are two reasons to explain the suggestion mentioned above. First, teacher professional development is a part of educational environment that differs in the countries with a similar level of student outcomes regarding international comparative study of education. Second, state authorities do not usually bring under regulation the content and forms of teacher professional development, arising inequality in providing teacher professional development services in different countries⁴⁸. Thereby, it is difficult for scientists to determine common factors of effective teacher professional development for different countries of the world.

In recent decade, international organizations, scientists, collegially and individually, have investigated teacher professional development problems. They have demonstrated logical structure, methodological background, statistical commitment, and focus on assessable results. First and foremost, the research considers the

⁴⁷ OECD. (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.

⁴⁸ Whitehouse C. (2011). Effective continuing professional development for teachers. Centre for Education Research and Policy.

notion of «teacher professional development» through the lens of this phenomenon in world education space. One of the effective ways to meet the challenge is to analyze and systemize leading scientists' works in order to define development strategies for a certain phenomenon and prognostic vectors of its study.

In the early 21st century, UNESCO International Institute for Educational Planning published one of such works, namely, «Teacher Professional Development: an International Review of the Literature» (2003). The author of the work, E. Villegas-Reimers, attempted to substantiate key features of teacher professional development through generalization of scientific developments of modern scholars. Concretely, the study is centered on the following focus areas: systems and models of teacher professional development; teacher professional development impact factors; influence of professional development on teachers, students and education reforms efficiency; teacher professional development stages; content of teacher professional development; teacher professional development culture⁴⁹.

The research enabled the further scientific findings in terms of terminological analysis through the correlation of conceptual and categorical framework within comparative studies.

It may be instructive to refer to several complex works published in 2011. Commissioned by the European Commission, in terms of «Education and Training 2020» programme, the document «Literature review: quality in teachers' continuing professional development» was produced by the thematic working group «Professional development of teachers». The author, F. Caena, combined collective and individual studies on quality teacher professional development and international organizations documents into four groups: 1) teacher professional development: international context; studies on correlation between education efficiency and teacher professional development; studies on corre-

⁴⁹ Villegas-Reimers E. (2003). Teacher Professional Development: an International Review of the Literature. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

lation between school efficiency and teacher professional development; teacher education and teacher professional development⁵⁰.

Another research of this period, carried out by a Chilean scientist, B. Avalos, is based on the analysis of publications with a key notion of «teacher professional development», published in *Teaching and Teacher Education* over ten years (2000–2010). Having studied 111 articles made in EU countries, North America, South America and South Asia, the author concluded that the studies considered teacher professional development in terms of three thematic emphases:

1) practitioner learning (how they learn, what efforts they make, in what way these efforts influence on changes in cognition, beliefs and practice);

2) integrated or situated nature of teacher professional learning and development: in school environment and culture, referring to the influence of education system and strategies on teacher practice;

3) mediation in quality teacher professional development: external assistance of schools, universities, scholars, other teachers, formal and informal peer networks, as well as internal tools like self-reflection resources and change motivators⁵¹.

Thus, the analysis of comparative studies on teacher professional development problem we conclude that the main research directions of teacher professional development in world education space are as follows: clear determination of teacher and student demands; continuity, prolongation and stability of the process; subject-oriented differentiation of professional development tendencies; recognition of teacher's every day collaboration with all educational process agents as the most effective form of teacher professional development; encouragement of reflection; close cooperation with colleagues, administration and social partners; external assessment.

⁵⁰ Caena F. (2011). Literature review: quality in teachers' continuing professional development. European Commission.

⁵¹ Avalos B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.

The analysis of authentic research literature indicates the essential role of Australian scholars in investigating teacher professional development in continuous teacher education system in Australia. The research defines the main directions of their findings:

1) professional development concept and the influence of the standards on teacher performance (H. Craig, L. Ingvarson, N. Mockler, H. Timperlay);

2) professional development content (P. Cole, D. Lynch, J. Rhoton, K. Stiles);

3) the analysis of government strategies as for professional development enhancement (P. Anderson, R. Barnett, J. Bransford, J. Dowkins, K. Martin, B. Mulford);

4) principles of effective professional development (J. Biesanz, D. Clarke, B. Clayton, M. Cochran-Smith, D. Cohen, V. Plows);

5) models, methods and forms of professional development (A. Burns, M. Hooker, N. Mockler, S. Owen), etc.

It is important to point out that only a qualified specialist, a bachelor and a graduate of a higher education institution can obtain the position of a teacher. Here are the basic qualification type descriptors for a teacher post according to Australian Qualification Framework:

1. Graduates will have advanced and coherent knowledge of the underlying principles and concepts in one or more disciplines as a basis for independent lifelong learning.

2. Graduates will have cognitive skills to review critically and synthesize knowledge; cognitive and technical skills to demonstrate a broad understanding of knowledge with depth in some areas; cognitive and creative skills to exercise critical thinking and judgement in identifying and solving problems with intellectual independence; communication skills to present a clear, coherent and independent exposition of knowledge and ideas.

3. Graduates will apply knowledge and skills with initiative and judgement in planning, problem solving and decision making in professional practice; adapt knowledge and skills in diverse

contexts; demonstrate responsibility and accountability for own learning and professional practice and in collaboration with others within broad parameters⁵².

Thus, a general professional profile of Australian teachers and teacher qualification requirements demonstrate a high level of teacher profession recognition by the government.

The research finds important the fact that 97% of Australian teachers have universal access to professional development opportunities. Three quarters of teachers report of professional development positive effect in subject knowledge, curriculum development, and teacher skills and competencies development⁵³. It means that most practitioners participate in induction programmes and have mentoring support in the workplace.

By contrast, as statistics data suggest, virtually 40% of teachers report of non-significant impact of professional development practices or their lack in teacher performance. Teachers are not always positive about professional development impact on professional needs support. Primarily, it relates the individualization of learning; special-needs students learning; problem-solving skills development; interdisciplinary competencies development⁵⁴.

The study of theories and conceptual approaches to teacher professional development suggests that teacher professional growth in Australia is grounded on a complex of interrelated principles: democracy, science-based, cooperation, leadership, and innovation.

R. Webster suggests that the principle of *democracy* and the *science-based* principle facilitate the understanding of teacher professional autonomy as a way of being irrespective of the gov-

⁵² Australian Qualifications Framework Council. (2013). Australian Qualifications Framework. URL: <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>.

⁵³ OECD. (2013). Australia – Country note – Results from TALIS. URL: <https://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>.

⁵⁴ Ibid.

ernmental or institutional system in which they work⁵⁵; for a democracy teaching is defined as a morally informed activity that requires theoretical knowledge and understanding of the democratic educational values (individual autonomy and equality of opportunity) and no separation between theory and practice⁵⁶; democracy changes individual's psychology where intelligence is brought to educate the needs and desires of individuals. Consequently, individuals come to have greater interest and care in the ideas and knowledge they are learning about; independent effectiveness that allows individuals to be able to have a voice in determining the conditions and the objectives of their own work.

On the same note, a hallmark of democracy is its ability to facilitate social understanding of science. Moreover, a democratic-way-of-being includes exercising a scientific attitude to teacher performance, as individuals should have the freedom to verify ideas and techniques to determine their potential value for self-understanding and self-development.

Therefore, professional development of Australian secondary teachers is exercised in a democracy that understands life-long teacher learning as scientifically informed art undertaken by teachers who are democratically and intellectually free in their right to make professional judgements in pursuit of the public good.

The principle of *collaboration* serves to raise the quality of teacher professional development in Australian secondary schools. This is a fundamental principle of a sociomaterial approach and is embodied in appropriate teacher professional development forms: communities of practice, instructional rounds, learning walks, peer observation, instructional coaching, etc. Collaboration enables creating a community, which achieves its goals by means of sharing experience, knowledge and measures on ped-

⁵⁵ Webster, R. S. (2017). Education or quality of teaching? Implications for Australian democracy. *Australian journal of teacher education*, 42 (9), 59–76.

⁵⁶ Carr, W., Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.

agogic problems solving. In this case, collaboration is of high effectiveness, provided it is frequent and ongoing.

The principle of collaboration is an integral part of teacher professional development culture. In particular, teacher professional learning and development culture is collaborative ensuring: teacher engagement in frequent, ongoing formal and informal conversations about pedagogy and teaching practice; teacher collegial participation in research, planning and designing effective teaching strategies and programs; teacher engagement in regular classroom observation and feedback; collective responsibility for learning goals and outcomes; teacher undertaking of leadership roles for beginning teachers; giving sufficient time to investing in the practice⁵⁷.

It is evident that collaboration encourages shared planning, decision making and problem solving in education space; it is integrated into teacher performance and is frequent and ongoing; it can be formal and informal; it promotes common goals, high level of trust and job satisfaction. Nonetheless, there are certain barriers and enablers to collaboration, affecting teacher professional learning and development. Box 1.1 shows the main barriers and enablers to collaboration.

Box 1.1.

Barriers and enablers to collaboration in teacher professional development⁵⁸

Barriers	Enablers
- a lack of time for teachers to meet together to engage in professional learning;	- creative approach to collaboration;

⁵⁷ AITSL. (2014). The Essential Guide to Professional Learning: Collaboration. URL: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/the-essential-guide-to-professional-learning---collaborationonce4a-8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=86a2ec3c_0.

⁵⁸ DeLuca, C., Bolden, B., Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67 (Supplement C), 67–78.

<ul style="list-style-type: none"> - a lack of enthusiasm and support for collaboration amongst school staff; - a lack of trust between peers and between teachers and school leaders; - a lack of focus for the collaborative group results; - a lack of understanding the importance of collaboration amongst school staff; - teachers' reluctance in collaborative activity. 	<ul style="list-style-type: none"> - active support for collaboration; - fostering relational trust, the recognition of individual capabilities particularly; - creating a shared vision of improving student outcomes; - promoting the benefits of collaboration with staff.
--	---

Thus, the principles of democracy, collaboration and a science-based principle provide the thorough analysis of student outcomes, determination and implementation of effective learning strategies, elaborating effective programmes for secondary teacher professional learning and development in Australia.

Leadership is one of the key principles of teacher professional development in Australia. Concerns about understanding the difference between leader development and leadership development (conceptual context) have been demonstrated by D. Day. There is conceptual confusion regarding distinctions between leader and leadership development and affecting professional development quality in any field. Leader development focuses on individual knowledge, skills and abilities associated with leadership roles in teacher practice and enable individuals to think and act in new ways. On the contrary, leadership development is defined as a collective capacity of organizational members to engage effectively in leadership roles and processes⁵⁹. Thus, leadership development focuses on developing flexibility and decision-making, having regard to interpersonal relations.

Under the circumstances mentioned, it can be assumed that a general strategy of teacher professional development results in building intrapersonal competence. The latter is based on lead-

⁵⁹ Day, D. V. (2000). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11 (4), 581–613.

ership principle and is needed to form an accurate model of one self. Furthermore, intrapersonal competence provides intellectual improvement; desire for personal and professional development; ability to use self-awareness in teacher practice. Acquired intrapersonal competence, associated with lead teachers development, results in self-awareness, self-regulation and self-motivation. Box 1.2. summarizes the main goals of leader development in terms of intrapersonal competence according to D.Day.

Box 1.2.

Criteria and goals of lead teachers' development⁶⁰

Criteria	Goals
Leadership model	Individual: <ul style="list-style-type: none"> • personal power • knowledge • trustworthiness
Competence base	Intrapersonal
Skills	Self-awareness: <ul style="list-style-type: none"> • emotional awareness • self-confidence • accurate self-image Self-regulation: <ul style="list-style-type: none"> • self-control • trustworthiness • personal responsibility • adaptability Self-motivation: <ul style="list-style-type: none"> • initiative • commitment • optimism

In terms of intrapersonal competence in teacher professional development, D.Day is attempting to answer the question «What develops as a function of leader development?» He defines intra-

⁶⁰ Ibid.

personal content issues in leadership development: 1) experience and learning; 2) skills; 3) personality⁶¹. Therefore, developing teacher initiative and creativity, self-awareness and emotional intelligence within leadership development programmes facilitates teacher motivation reinforcement in regards to participation in professional development practices.

The research has also found that the quality of professional performance and learning culture of Australian teachers depends on the principle of *innovation*. In Australian school environment, innovation occurs in terms of teacher professional development culture. Innovation facilitates intrinsic motivation for decision-making; providing feedback between the results of performance monitoring and decisions on its improvement; applying risks as a means of teacher mutual understanding, information dissemination, ongoing learning in terms of career growth⁶². At the same time, innovation influences on teacher professional autonomy; ICT as an effective means of information obtaining and storing; quantitative and qualitative information sources to analyze teacher performance, etc.

The research assumes that virtually all directorates/departments of education and training in Australia view teacher professional learning and development as one of effective factors influencing teacher practice and student outcomes. Concurrently, the departments of education in Australia are generating *the principles of strategic course on teacher professional development*. The ACT Department of Education and Training in «Professional Learning Policy» (2009) highlights the principles of teacher professional enhancement, which correlate with the principles of teacher professional development generated in other Australian jurisdictions.

⁶¹ Day, D. V. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82.

⁶² AITSL.(2013b). *The Essential Guide to Professional Learning: Innovation*. URL: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-innovation>.

Thus, the ACT Department of Education and Training, as well as other departments, posits the key principles of effective secondary teacher professional learning and development:

1. *Evidence-based principle*. Arrangements for professional learning make use of the best available evidence in relation to the context in which participants are working – including, for teachers, evidence about student learning outcomes, student learning needs and the way students learn.

2. *Differentiated principle*. A variety of professional learning options should be used to meet the diverse range of individual and organizational learning needs.

3. *Exemplary principle*. Professional learning should reflect leading practice in processes and currency in content and should result in new and improved professional practices

4. *Contextually relevant principle*. Suitable mix of delivery modes should be used to target the learning needs of teaching, administrative and support staff.

5. *Personalized principle*. Professional learning programs should be designed and delivered recognising that individuals approach learning in different ways and learn through a variety of delivery modes, both formal and informal.

6. *Appropriate for adult learners principle*. Professional learning programs should recognise the autonomy of adult learners, the importance of learner self-direction, and the value of professional learning tasks that are relevant to participants' work roles and their broader lives⁶³.

Therefore, the research has stressed the importance of a range of appropriate principles to the providing teacher accreditation/registration processes, supporting teacher professional profile and improving teacher professional development in Australia.

Furthermore, the research has found that there is an increasing demand for holistic models of secondary teacher professional development in Australia associated with conflicting events.

⁶³ ACT Government. (2009). Professional learning policy. URL: https://www.education.act.gov.au/publications_and_policies/publications_a-z.

On the one hand, scholars advocate the strategic importance of teacher professional development in education sector, reinforced by numerous reports of OECD and Ministerial Advisory Committee for Educational Renewal in Australia; on the other hand, the prevailing teaching regulatory environment mandates minimal teacher professional development hours, resulting in low quality of teacher practice⁶⁴.

A review into the authentic teacher professional development literature reveals a range of models of teacher professional development in Australia. These models are classified in relation to: level of supporting professional autonomy capacity; transformative effect and innovation. In terms of their main characteristics, researchers categorise the following models:

- collaborative teacher learning model;
- virtual benchmarking model;
- school-university model;
- blended model;
- training model;
- award-bearing model;
- deficit model;
- cascade model;
- standard-based model;
- coaching/mentoring model;
- community of practice model;
- action research model;
- transformative model⁶⁵.

Here are the main characteristics of effective teacher professional development models. One of innovative models here is the

⁶⁴ Lynch, D., Madden, J., Knight, B.A. (2014). Harnessing Professional Dialogue, Collaboration and Content in Context: An exploration of a new model for Teacher Professional Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (3), 1-16.

⁶⁵ Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250; Cohen, D., Hill, H., Kennedy, M. (2002). The benefit to professional development. *American Educator*, 26 (2), 22-25.

Collaborative Teacher Learning Model(CTLM). However, D. Lynch argues that it reflects a traditional approach to teacher professional learning and development. The approach is based on the claim that teachers are «released from their classroom teaching duties to attend some kind of seminar or PD session»⁶⁶. It is important to emphasise that the CTLM takes its reference from the Australian Teacher Performance and Development Framework. Furthermore, the CTLM is integrated into teacher professional learning and development system in terms of sociomaterial approach. Moreover, research reveals three attributes of such effective teacher learning model as the CTLM. They are: 1) professional dialogue; 2) collaboration to develop teacher self-reflection and to broaden teacher knowledge base; 3) learning teaching content in context to build a complex system where learning content correlates with learning context.

The research indicates that teacher learning is arranged frequently, in small groups of teachers in relation to a range of related processes – the *Teacher Learning Steps* (TLS): 1) coaching, 2) mentoring, 3) feedback. When participating in TLS, teachers are able to self-reflect on their own practice, examine how students respond to instruction, share experience, collect evidence of effective learning and revise their own practice based on this knowledge. The Teacher Learning Steps has five elements that drive the process.

1. *Pre-walk discussion*. At this stage, the Lead Walker leads the discussion. Key points to be discussed include revisiting TLS protocols, the profile of the learning space to be visited, establishing the focus for the visit.

2. *The cohort areas walk* includes observing the layout of the learning space, the nature of the learning, listening to the interaction between teacher and students, conversations with students.

⁶⁶ Lynch, D., Madden, J., Knight, B.A. (2014). Harnessing Professional Dialogue, Collaboration and Content in Context: An exploration of a new model for Teacher Professional Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1 (3), 1-16.

3. *Post walk discussion* suggests sharing information about what was observed in the learning space, self-reflection, and formulation of ideas for enhancing teaching practice, planning follow-up coaching and mentoring sessions.

4. *Self-reflection and feedback* include teacher observer's self-reflection, the Lead Walker's feedback and whole staff feedback.

5. *Improvement through coaching, mentoring and more feedback*.

Thus, the *Collaborative Teacher Learning Model* (CTLM) provides gathering data on student outcomes and teacher performance, which in turn is used to prompt and provoke professional dialogue about best teacher practice. The main advantage of the CTLM is that teacher professional development occurs on a regular base, within school environment and facilitates teacher collaboration and sharing experience.

The research finds important to investigate the *Virtual Benchmarking Model*. This on-the-job model occurs within e-learning space, provides individual and collegial forms of learning and fosters effective teacher professional development⁶⁷. Additionally, the model is described as collaborative and horizontal, based on quality methods and interactive e-communication. The benchmarking process uses Adobe Connect Pro software (ACP) as a synchronic communication tool in virtual meetings and the Ning environment as an asynchronous collective knowledge collation and an interaction forum.

The Virtual Benchmarking Model implies using authentic learning criteria (reflection and dialogue tools) in collegial feedback for teacher professional development e-courses. The model includes five stages:

1. Project commencement: course description – kick-off seminar – pair formation – initial survey.

⁶⁷ Leppisaari, I., Vainio, L. Herrington, J. (2009). Virtual benchmarking as professional development: Peer learning in authentic learning environments. In same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009. URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/leppisaari.pdf>.

2. Advance preparations for benchmarking: self-evaluation-preparation of pair's peer review –questions.

3. Benchmarking session: peer review discussion/open peer review within virtual community.

4. «Post-mortem» / Further discussion: open peer review within virtual communication.

5. Project conclusion: summaries – final seminar – expert feedback – final survey – research – reporting⁶⁸.

The research has found that the advantages of the Virtual Benchmarking Model are as follows:

1) authentic context, reflecting how to use knowledge in real life;

2) authentic performance and tasks;

3) access to expert activities and modelling/ simulating processes;

4) opportunity to probe different roles and clarifying further perspectives;

5) collaborative construction of knowledge base;

6) reflection;

7) peer review;

8) opportunity to obtain actual assessment of learning outcomes.

The Virtual Benchmarking Model of secondary teacher professional development in Australia has interactive and open nature. It is accessible to most Australian teachers, providing online teachers' pedagogical skills development and authentic learning environment. The model promotes developing pedagogical discourse, understanding professional development capacity, providing peer view and collaborative learning through assessment tools of authentic learning, self-evaluation practice and collegial feedback.

Important for teacher professional development concerns, ICT is of wide use in Australian system of teacher education.

⁶⁸ Ibid.

E. McCloskey, D. J. Ketchum, P. Whitehouse suggested three on-line teacher professional development models: 1) *neo-traditional model*, where an instructor is the primary source of knowledge and learning focuses on acquisition of knowledge (traditional forms and methods of teacher professional development); 2) *social constructivist model* (learning communities, communities of practice), within which learners, to improve professionalism, make meaning of the content by co-constructing professional knowledge; 3) *tele-mentoring model* (e-learning technologies), where teachers learn from the master⁶⁹. The research assumes that the disadvantage of the first model is uniformity of information processing and organization by teachers and tendency to specific learning situations⁷⁰. Two other models are of informal and self-directed nature, demonstrating increasing teacher professional development efficiency in Australia⁷¹.

The Blended model of teacher professional development represents a new approach to on-line learning. D. Garrison and N. Vaughan describe it as thoughtful integration of face-to-face and online learning⁷². Interestingly, within professional associations, on-line activities are integrated into meetings, events, conferences and workshops. The hallmark of the model is ongoing teacher engagement in this process providing focus on specific problems and reflexive analysis. The blended model of teacher

⁶⁹ Whitehouse, P., McCloskey, E., Ketchum, D.J. (2010). Online pedagogy design and development: New models for 21st Century online teacher professional development. In J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (eds.), *Online communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 247–262). Hershey, NY: Information Science Reference.

⁷⁰ Sadler-Smith, E., Smith, P. J. (2004). Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 395–412.

⁷¹ Duncan-Howell, J. (2009). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340.

⁷² Garrison, D. R., Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

professional development is essential in providing opportunities for building a collaborative cohort with common learning objectives and issues⁷³.

The school-university partnership model is described as a trigger for effective secondary teacher professional development in Australia. Here, schools are learning communities that benefit from external collaboration that assists teachers to improve their practice. This formally constituted partnership with shared purposes and clearly defined teacher roles and expectations potentially optimises the education of prospective teachers, promotes learning outcomes for school students and enhances the professional development of school and university staff⁷⁴. The model focuses on specific partnership initiatives in the promotion of effective teacher professional development: conferences for teachers and principals; workshops for mentors; giving credits for supervising student teachers as apprentices to gain the Master's degree; meetings with school teachers; meetings with the representatives of professional associations; formal meetings of perspective teachers with their school instructors each semester, etc.

The research also looks at *the models* that are characteristic for teacher professional learning and development both *globally* and *in Australian education system*. As can be expected, each of these models has its own advantages and disadvantages to be discussed. For instance, *the Training Model* is globally recognizable and has been dominant in world education system. The model enables teachers to update skills and demonstrate their competence. Teaching occurs in the form of delivering experience from an expert to a teacher, with the scope determined by the expert. Moreover, the training process takes place within the education-

⁷³ Anderson, N., Henderson, M. (2004). E-PD: blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. *E-Learning*, 1(3), 383–394.

⁷⁴ Brady, L. (2002). School University Partnerships: What Do the Schools Want? *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (1), 1–8.

al institution where the learner works. Among the disadvantages of the model are the lack of connection to the current teaching and learning context; low level of understanding essential moral purposes, which constitute teacher professionalism; high degree of central control; standard-based view on learning opportunities that reduces the need for proactive teachers. At the same time, the training model is quite effective in introducing new knowledge.

The Award-bearing Model is delivered within award-bearing programmes of study validated by universities. This external validation can be considered as a hallmark of quality teacher professional learning and development while also exercising of control by validating or funding bodies. The model also provides chartered teacher status on award-bearing programmes completion. The drawbacks of the model are constant arguing about the emphasis on «professional» as opposed to «academic» element of teaching, as within the model most universities undertake academic practice instead of focusing on a practice-based element of teaching.

The Deficit Model of teacher professional development has been designed to address a perceived deficit in teacher performance. The model is effective in performance management and provides a leading role of an expert in evaluating and managing changes in teacher practice, as well as enhancing every teacher efficacy. However, the model underestimates individual teacher performance and does not consider collective responsibility. Thus, the model suggests that successful teacher professional development should rely on leadership which emphasizes three conditions of productive training: 1) making collective understanding of events in the workplace; 2) developing and using a collective knowledge base; 3) building a sense of interdependency.

Within *the Cascade Model*, individual teachers are engaged into trainings sessions and then they disseminate the information to colleagues. The model is of great demand in situations when there is scarcity of resources (human workforce, finance, physical, etc.). One of the drawbacks of the model is a technicist view of developing skills, knowledge and values. Thereby, the model

provides the situation where skills and knowledge are given priority over attitudes and values.

The Standard-based Model of teacher professional development promotes developing teacher education system, which generates and give empirical evidence for connections between teacher efficacy and student outcomes. The model is based on both the Australian National Professional Standards and federal standards, which provide the requirements for quality teachers. Meanwhile, a standard-based approach limits any opportunity to use alternative forms of teacher professional development and overshadows teacher reflection and critical inquiry. Although the model is viewed as a base for teacher professional development, it creates certain barriers for teachers to undertake alternative forms of teacher professional development.

The Coaching/Mentoring Model deals with a variety of teacher professional development practices. Nonetheless, the defining characteristic of the model is the emphasis on one-to-one relationship between two teachers, which supports the process of teacher professional development. In this context, coaching and mentoring have the same characteristic, although coaching is more skills-based and mentoring involves an element of counselling and professional friendship between an expert and a less experienced learner/novice. Thus, the purpose of the model is building confidentiality between the participants of the process. The quality of interpersonal communication is crucial within the model, as it leads to developing interpersonal communication skills, which are supportive and challenging, or hierarchical and assessment driven.

Teacher professional development within *the Community of practice Model* involves three main processes: 1) developing forms of mutual engagement; 2) understanding and tuning the learning environment; 3) developing repertoire, styles and discourses. Although the communities of practice potentially serve to perpetuate dominant discourses, under certain circumstances they can be a powerful source of knowledge transformation and changes in teacher performance. Thus, the model allows individual teachers

extending and deepening knowledge and experience due to collegial endeavor.

Within *the Action Research Model*, action research is determined as the study of social situation to improve the quality of teacher performance within the model. It is not able that the investigation of the quality of action is usually perceived as the participants' understanding of the situation, as well as the practice within the situation. Furthermore, teachers' involvement into communities of practice facilitates teacher performance capacity. Nevertheless, collaboration is not a prerequisite of the action research. Thereby, the Action Research Model can be defined as a successful means of making teacher inquiry and developing professional autonomy and transformative practice.

The Transformative Model involves a range of processes that are drawn from other models, outlined in the research. The hallmark of the model is a combination of practices and conditions that support the transformative nature of teacher training. In this context, it could be assumed that the Transformative Model is not a clearly definable model in itself. In short, the model recognises the range of different conditions required for teacher transformative practice⁷⁵.

The findings of our research suggest that Australian teacher professional development models can be implemented relating to two distinct purposes of this process: 1) teacher commitment to education reforms and 2) teacher performance support. All the models are organized into three broad categories in relation to capacity of teacher professional development methods in order to transform teacher personal and professional qualities: 1) *transmission of knowledge* (the training model, the award-bearing model, the deficit model, the cascade model); 2) *transition of knowledge* (the standards-based model, the coaching/mentoring model, the community of practice model); 3) *transformation of knowledge* (the action research model, the transformative model). Addition-

⁷⁵ Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235–250.

ally, the transformative models greatly increase the capacity for professional autonomy in terms of teacher professional development in Australia.

Secondary teacher professional development in Australia is defined as a multi faceted process. It embraces teacher personal and professional development and is a key element of Australian teacher education system, which enables teacher personal and professional competences enhancement. Furthermore, teacher professional development in Australia focuses on interiorization of regulatory and value-based component of teacher performance; understanding personal attitude to career choice and ways of personal fulfillment; providing psychoeducational commitment to working in diversified learning environment and taking leadership role. In addition, the capacity of teacher professional development in Australia is greater in specific developing social environment and corresponding organizational and educational conditions.

The research has found that secondary teacher professional development in Australia is proven to be effective within the framework of teacher professional development models such as: the collaborative teacher learning model, the model of virtual benchmarking, the school-university partnership model, the blended model, the training model, the award-bearing model, the deficit model, the cascade model, the standard-based model, the coaching/mentoring model, the community of practice model, the model of action research, and the transformative model.

Secondary teacher professional development principles (democracy, science-based, cooperation, leadership, innovation) are defined and the strategies are described (development and implementation of teaching and methodological support corresponding to the requirements of XXI century teaching; involvement of teachers into collaborative school educational environment; improvement of teachers' professional images by developing leadership skills; development and maintenance of mutually beneficial social partnership between schools and universities, professional associations, etc.) to provide quality teachers.

The review of constructive ideas of Australian experience in relation to secondary teacher professional development will form a greater part of debate on how to apply constructive ideas of Australian context to meaningful elaborating the system of continuous teacher education in Ukraine.

1.4. NAUCZYCIEL-MISTRZ. UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJE ADEPTÓW PEDAGOGIKI /samoocena studentów wczesnej edukacji dziecka/

Aleksandra Kruszewska, Agnieszka Leszcz-Krysiak

Polska literatura pedagogiczna posiada znaczący dorobek w zakresie rozważań na temat nauczyciela i wychowawcy, jego roli i znaczenia w procesie nauczania. Na tym stabilnym fundamencie ukształtowała się pedeutologia, osobna subdyscyplina pedagogiczna. Przedmiotem jej zainteresowań stał się nauczyciel-pedagog – jego zawód, powołanie, autorytet i osobowość. Na przestrzeni wielu lat psychologowie i pedagodzy poszukiwali w swoich rozważaniach charakterystycznych cech nauczyciela dotyczących jego «osobowości», «talentu pedagogicznego» lub tzw. «duszy nauczycielstwa.» Na szczególną uwagę zasługują tutaj m.in. tacy autorzy jak: Jan Władysław Dawid, Stefan Szuman, Maria Grzegorzewska, Ludwik Bandura, Stanisław Baley, Zdzisław Mysłakowski czy Wincenty Okoń.⁷⁶

Zawód nauczyciela to jeden z najtrudniejszych zawodów. Powinien cieszyć się dużym zaufaniem i szacunkiem społecznym. Posiadanie przez nauczycieli umiejętności pedagogicznych,

⁷⁶ Lemańska-Lewandowska, E., Kompetencje nauczyciela klas początkowych [w:] B.Kasáčová, M.Cabanová (red.), Učitel' v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica 2009, Univerzita Mateja Bela, s. 102-116.

a nade wszystko kompetencji różnego rodzaju, jest w dzisiejszych czasach warunkiem koniecznym. Współczesny nauczyciel wczesnej edukacji dziecka powinien być odpowiedzialnym i starannym profesjonalistą. Współczesna rzeczywistość edukacyjna potrzebuje nauczycieli efektywnych, dlatego przyszli adepci powinni być w pełni przekonani o dobrze wybranym kierunku i przeświadczeni o tym, że jest to zawód wyjątkowy. To od ich «umiejętności, talentu pedagogicznego, mądrości, będzie zależała przyszłość uczniów, ich rozwój psychofizyczny, charakter, indywidualność, a nawet szczęście w życiu osobistym. Jednak, żeby osiągnąć sukces w tej profesji należy, m.in. zdobyć rzetelną, interdyscyplinarną wiedzę teoretyczną z zakresu nauk humanistycznych, umieć wykorzystać ją w praktyce, uzyskać pożądane kompetencje pedagogiczne.»⁷⁷

Odpowiedzi na pytanie o model i umiejętności współczesnego nauczyciela poszukiwać trzeba przede wszystkim w kontekście otaczającej nas rzeczywistości społecznej i potrzeb ucznia. Pożądane cechy pedagogów to zbiór wiedzy, postaw i umiejętności, które są niezbędne do wychowywania młodego pokolenia Europejczyków dobrze radzących sobie w stale zmieniającym się życiu codziennym.

Posiadanie przez nauczycieli umiejętności pedagogicznych, a nade wszystko kompetencji różnego rodzaju, jest w dzisiejszych czasach warunkiem koniecznym. Współczesny nauczyciel wczesnej edukacji dziecka powinien być odpowiedzialnym i starannym profesjonalistą. Współczesna rzeczywistość edukacyjna potrzebuje nauczycieli efektywnych, dlatego przyszli adepci powinni być w pełni przekonani o dobrze wybranym kierunku i przeświadczeni o tym, że jest to zawód wyjątkowy.⁷⁸

⁷⁷ Szkolak A., *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków 2014, Wydawnictwo Attyka, s. 103.

⁷⁸ zob. Kruszewska A., *Teacher's skills and competencies in the awareness of students of early childhood education /research evidence/* [w:] *EDU-LEARN18 Proceedings*. Palma de Malorca 2018, L.Gómez Chova, A.López Martínez, I.Candel Torres (red.), IATED Academy.

Wciąż rosą aspiracje edukacyjne młodych ludzi, zwiększa się zainteresowanie uczniów zdobyciem wyższego wykształcenia. Społeczeństwo oczekuje, aby szkoły odgrywały kluczową rolę w procesie przemian społecznych i gospodarczych, a nade wszystko reform edukacyjnych. Szkoły mogą nie sprostać temu wyzwaniu, dopóki nauczyciele nie znajdą się w centrum owego procesu przemian. Potrzebny jest kompetentny nauczyciel, mistrz w swoim zawodzie.

Kompetencje nauczyciela w kontekście kompetencji kluczowych ucznia

W literaturze przedmiotu kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli są interpretowane w różnorodny sposób. W większości opracowań analizowane są jako zbiór określonych kompetencji bądź standardów kompetencji, niezbędnych do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do kompetencji można się odnieść jako do kwalifikacji, ale także jak do zakresu określonych uprawnień umożliwiających profesjonalne wykonywanie zawodu.⁷⁹ Przynależność kompetencji do osoby stanowi o ich podmiotowym charakterze, równocześnie ich dynamiczność przejawiająca się w działaniu sprawia, że nie są własnością stałą.⁸⁰ Zakres treści kompetencji jest rozumiany w różnych ujęciach. Pierwszą kategorię stanowią te, które mają charakter instrumentalny. Bazują na takich pojęciach jak: umiejętność, sprawność, zdolność. Druga grupa to te, które wzbogacają rozumienie kompetencji jako dyspozycji. Trzecia grupa to te, które można określić jako kompleksowe.

W roku 1998 Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD)⁸¹ opracowała listę cech charakteryzujących nowy профе-

⁷⁹ Strykowski W., Kompetencje współczesnego nauczyciela, *Neodidagmata* 27/28, Poznań 2005, s.16; <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf>.

⁸⁰ ibidem

⁸¹ Edukacja w Europie, różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s.85

sjonalizm, oparty na kompetencjach określający, co to znaczy być dobrym nauczycielem. Ustalono wówczas, że dobry nauczyciel powinien być:

- biegły – tzn. być ważnym źródłem wiedzy i służyć pomocą w jej zrozumieniu;
- posiadać umiejętności pedagogiczne – czyli musi się stać kompetentnym w przekazywaniu szeregu umiejętności o wyższym poziomie, włączając w to motywacje do nauki, kreatywność i umiejętność współpracy;
- zaznajomiony z nowoczesną techniką, która stanowi klucz profesjonalizmu, czyli włączać ją w strategię nauczania;
- funkcjonować jako część «organizacji szkolnej», posiadać zdolności organizacyjne, współpracować z innymi i być gotowym uczyć się od innych;
- giętkim, elastycznym, czyli być świadomym, że wymagania co do jego zawodowości mogą się zmieniać wielokrotnie w ciągu kariery zawodowej;
- ruchliwym w sensie mobilnym, tj. być zdolnym i gotowym do brania udziału w innych doświadczeniach i zawodach, by wzbogacać swoje zdolności;
- otwartym, czyli zdolnym do pracy z rodzicami i innymi osobami spoza zawodu w sposób, który uzupełnia pozostałe aspekty nauczycielskiego profesjonalizmu.

Przydatność zawodowa nauczyciela jest funkcją jego kompetencji, cech osobowości, motywacji i społecznego funkcjonowania. W przypadku zawodu nauczyciela mówienie o pełnym przygotowaniu do pracy pedagogicznej pozostaje w sprzeczności z istotą tej pracy. Kompetencje niezbędne w tym zawodzie są ciągle niewystarczające, są w ciągłym rozwoju. Dzieje się tak ze względu na swoistość pracy nauczyciela, którą jest niepowtarzalność oraz komunikacyjny charakter. Ważne jest, aby spojrzeć na umiejętności nauczycieli przede wszystkim w kontekście potrzeb wychowanka i kompetencji kluczowych, jakie ma on kształtować u uczniów.

Termin uczniowskich kompetencji kluczowych po raz pierwszy pojawił się w 2001 roku. Komisja Europejska powierzyła grupie roboczej złożonej z narodowych ekspertów od edukacji zadanie zdefiniowania i zidentyfikowania «kompetencji kluczowych», które są uznane we wszystkich państwach europejskich.

Kompetencje kluczowe po raz pierwszy określono w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) określono osiem kompetencji kluczowych. Stanowiły one połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia.⁸²

W 2018 roku w zaleceniu Rady Europy znalazł się nowy wykaz kompetencji kluczowych warunkujących samorealizację, zdrowie, szanse na zatrudnienie oraz włączenie społeczne. Szczególną wagę przywiązywano do poprawy umiejętności podstawowych, inwestowania w uczenie się języków, wzmocnienia kompetencji cyfrowych i w zakresie przedsiębiorczości, znaczenia wspólnych wartości w funkcjonowaniu społeczeństw oraz zachęcania większej liczby młodych ludzi do angażowania się w karierę naukową.⁸³ Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1/w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- 2/w zakresie wielojęzyczności,
- 3/matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- 4/cyfrowe,
- 5/osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- 6/obywatelskie,

⁸² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30, 12.2016, <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/>

⁸³ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, <https://eur-lex.europa.eu/lega content/PL/TXT/PDF/>

7/w zakresie przedsiębiorczości oraz
8/świadomości i ekspresji kulturalnej.⁸⁴

Kim są dzisiejsi adepci pedagogiki? Jakie mają umiejętności i kompetencje? Jakie cechy charakteryzują ich osobowości? Czy potrafią wejść w rolę nauczyciela w wymiarze europejskim?

Autorki monografii *Nauczyciele wczesnej edukacji*⁸⁵ zwracają uwagę, że programy kształcenia przyszłych nauczycieli «powinny stanowić kategorię elitarną, a studentom – zapewnić wysoki prestiż.» Sugerują ponadto, że kryterium przyjęcia na studia pedagogiczne (i nie tylko), jakim jest przede wszystkim wynik matury, nie daje szans na sprawdzenie predyspozycji psychopedagogicznych kandydatów. Szczególnie ważne jest to w odniesieniu do przyszłych nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej.

Należy podkreślić fakt, że współcześnie, już na etapie edukacji przedszkolnej, zwraca się szczególną uwagę na znaczenie kompetencji nauczycieli w wychowaniu i edukacji dzieci, których wpływ na dalszy ich rozwój jest nie do przecenienia.⁸⁶

Kompetencje nauczyciela w świetle badań własnych

Aby nauczyciel mógł stworzyć przestrzeń dla ucznia, w której ten będzie mógł kształtować wyżej wymienione kompetencje sam musi posiadać je rozwinięte na wysokim poziomie. Biorąc pod uwagę wymogi edukacyjne i potrzeby współczesnego ucznia autorki przeprowadziły badania dotyczące samooceny szeroko rozumianych kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przedmiotem badań była samoocena przyszłych nauczycieli dotycząca różnych obszarów umiejętności i kompetencji, będąca ich swoistym odbiciem lustrzanym.

⁸⁴ ibidem

⁸⁵ zob. I. Czaja-Chudyba, B. Muchacka, *Nauczyciele wczesnej edukacji*, Kraków 2016, Wyd.Petrus, s. 124-127.

⁸⁶ zob. Nazaruk S.K., Kilm-Klimaszewska A., Direct learning about nature in 6-year – old children living in urban and rural environments and the level of their knowledge and skills,[w:] *Journal of Baltic Science Education*, Lithuania, Vol. 16, No. 4, 2017, s.524-532.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego posługując się techniką anonimowej ankiety internetowej skierowanej do studentek specjalności Wczesna Edukacja Dziecka w Instytucie Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej, na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jan Długosza w Częstochowie.

Kwestionariusz ankiety składał się z 36 stwierdzeń, jednak na potrzeby niniejszego artykułu analizie poddano 25. Respondentki miały ustosunkować się do podanych stwierdzeń oceniając w skali od 1 do 10 (1 - to najniższa ocena, a 10 - to najwyższa) swoje przygotowanie i kompetencje w różnych obszarach. Obszary, w których badano samoocenę absolwentek można uznać za zbieżne z wyżej opisanymi kompetencjami kluczowymi, które należy kształtować u uczniów zgodnie z zaleceniami określonymi przez Radę Unii Europejskiej.

Badania zrealizowano na przełomie czerwca/lipca w roku akademickim 2017/2018, w których udział wzięło 120 studentek, studiów stacjonarnych i studiów niestacjonarnych, studia licencjackie I-go (N=72) i magisterskie II-go stopnia (N=48). Badano samoocenę studentek w szerokim zakresie wiedzy i umiejętności nauczycielskich, które zostały ujęte w 5 obszarach takich jak: nauczyciel kompetentny, nauczyciel komunikatywny, nauczyciel twórczy i innowacyjny, nauczyciel refleksyjny i nauczyciel poszukujący.

W ramach umiejętności «nauczyciel kompetentny» poproszono studentki o ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń:

1. Posiadam zakres wiedzy i umiejętności, które pozwolą mi prowadzić w sposób kompetentny zajęcia z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

2. Nabyłam w toku studiów kompetencje bazowe (ułatwiające nawiązanie relacji z dziećmi)

3. Nabyłam kompetencje konieczne (użyteczne przy skutecznym wypełnianiu zadań edukacyjnych, jak: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne)

4. Nabyłam kompetencje pożądane (pomocne w realizacji zawodu, zainteresowania, hobby)

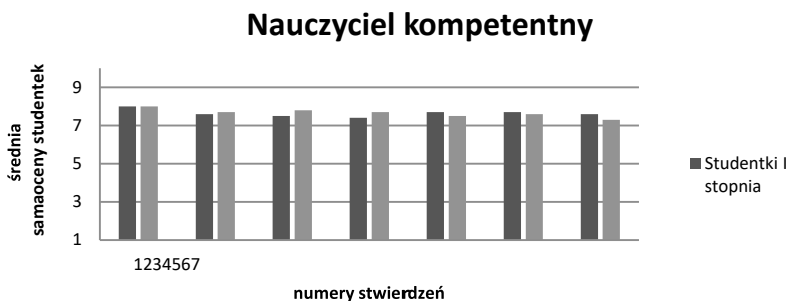
5. *Nabyłam kompetencje specjalistyczne (wiedzę i umiejętności z zakresu nauczania przedmiotów)*

6. *Nabyłam kompetencje dydaktyczne (umożliwiające efektywne postępowanie z uczniami, w tym także umiejętność planowania i realizowania zintegrowanych zajęć w klasach I-III)*

7. *Nabyłam kompetencje psychologiczne (umiejętność motywowania, komunikowania się, dopasowywania swojego stylu pracy do stopnia dojrzałości uczniów)*

Wykres 1.

Wyniki średnie samooceny studentek odnośnie stwierdzeń 1-7.



Prezentowane wyniki obrazują, że samoocena studentek obydwu poziomów studiów osiągała podobne wartości średnich. Udzielone odpowiedzi wskazują, że nie są one pewne swoich kompetencji. Studentki zgodnie przyznawały, że podczas studiów nabyły kompetencje na średnim poziomie, co pozwala wnioskować, że «jakoś tam» będą potrafiły świadomie je wykorzystać w pracy. Należy mieć nadzieję, że jeżeli podejmą pracę w zawodzie, to będą dążyły do podnoszenia swoich kompetencji, a kolejne dwa lata studiów studentek I-go stopnia spowoduje podniesienie ich na wyższy poziom.

Kolejną kwestię stanowiły pytania odnoszące się do umiejętności komunikacyjnych studentek. Stwierdzenia do samooceny:

8. *Nabyłam w toku studiów tzw. kompetencje umożliwiające mi sprawną wymianę myśli i uczuć na drodze werbalnej*

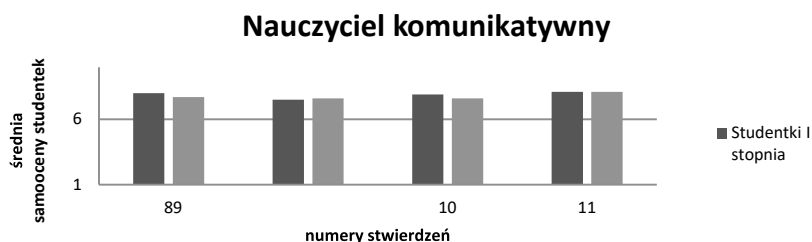
9. *Nabyłam w toku studiów tzw. kompetencje umożliwiające mi sprawną wymianę myśli i uczuć na drodze niewerbalnej*

10. *Nabyłam w toku studiów tzw. kompetencje pozwalające mi na wymianę poglądów i myśli zmierzających do osiągnięcia współdziałania, dochodzenia do porozumienia, rozumienia intencji i celów innej osoby*

11. *Potrafię w sposób logiczny uzasadniać swoje argumenty, będące w opozycji do argumentów rozmówcy*

Wykres 2.

Wyniki średnie samooceny studentek odnośnie stwierdzeń 8-11.



Samoocena studentek w wyżej wymienionej kategorii przedstawiała się również satysfakcjonująco. Średnia ocen pozwala założyć, że mają one świadomość, iż proponowany program studiów pozwolił im na rozwinięcie bądź podniesienie kompetencji komunikacyjnych. To ważna kompetencja, gdyż nauczyciel praktycznie cały czas w pracy spędza w kontakcie interpersonalnym z uczniami.

Dobry pedagog to nauczyciel kompetentny⁸⁷ nadążający za zmieniającą się rzeczywistością, poszukujący nowych rozwiązań na miarę oczekiwań, potrzeb i możliwości uczniów. Prezentowanie twórczego podejścia do rozwiązywania problemów to dziś na rynku pracy jedna z najbardziej pożądanых cech. Również od nauczycieli oczekuje się kreatywnych rozwiązań i innowacyjnego

⁸⁷ zob. Skowrońska A., Kompetencyjny model i sylwetka współczesnego nauczyciela, [w:] Pedagogika, Tom VIII część II, O efektywności w procesie kształcenia, J. Piekarski, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), Płock 2009, Wyd. PWSZ, s. 229-240.

podejścia do nauczania, a nie ograniczanie się do naśladownictwa i powielania utartych wzorców.

Zdolności twórcze to predyspozycje warunkujące wytwarzanie nowych, oryginalnych i użytecznych pomysłów.

W analizowanych badaniach, respondentki doknały również samooceny dotyczącej bycia twórczym i innowacyjnym pedagogiem. Stwierdzenia do samooceny:

12. *Mam twórczą osobowość, tzn. moje dyspozycje poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i behawioralne, umożliwiają reorganizowanie doświadczeń, odkrywanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego*

13. *W życiu codziennym staram się wprowadzać nowe rozwiązania, przekształcać swoje życie, sposób działania i myślenia*

14. *Jestem zmotywowana i zdeterminowana, aby trwać przy określonych celach, systematycznie do nich wracać i osiągać je*

15. *Jestem otwarta (tolerancyjna) wobec nowości (np. niesprawdzonych pomysłów, inspirują mnie nowe sytuacje, poddaję się im bez konkretnej wiedzy o ich skutkach)*

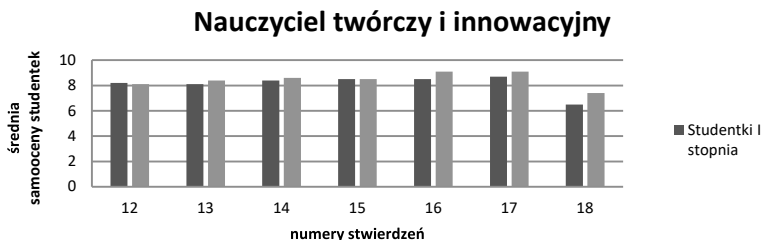
16. *Jestem zainteresowana innowacyjnymi rozwiązaniami w pedagogice*

17. *Dostrzegam potrzebę wdrażania innowacji pedagogicznych w przedszkolach i szkołach*

18. *W najbliższym czasie byłabym w stanie opracować i wdrożyć innowację pedagogiczną w przedszkolu lub szkole*

Wykres 3.

Wyniki średnie samooceny studentek odnośnie stwierdzeń 12-18.



Podjęmowanie działań twórczych w edukacji zależna jest od świadomości nauczyciela, która odnosi się do: «motywacji podejmowania współpracy przez nauczyciela z innymi podmiotami, edukacji, reprezentowanych wartościach, ocenach i postawach, stanie wiedzy nauczycieli o uczniach, rodzicach, szkole oraz wiedzy teoretycznej, merytorycznej, metodycznej, o twórczości itd., rzeczywistych i deklarowanych działaniach twórczych.»⁸⁸

Można uznać, że świadomość badanych studentek jest wysoka w tym zakresie (wykres 3) ponieważ, twórcze kompetencje studentki oceniły najwyżej ze wszystkich. W obydwu badanych grupach około 30% do 40% respondentek bardzo wysoko oceniła (ocena 10) swoje starania do wprowadzania nowych rozwiązań i przekształcania swojego życia. Respondentki dostrzegają więc duży twórczy potencjał w sobie, który wyraża się w ich ocenie zarówno w myśleniu, jak i działaniu.

Motywacja i determinacja to w dzisiejszym świecie najważniejsze kompetencje pozwalające osiągnąć założone cele. Poza pasją, talentem i umiejętnościami, aby osiągnąć sukces potrzebna jest dyscyplina i wytrwałość. W obydwu grupach średnią ocen dotyczącą determinacji i motywacji uznać należy za wysoką. Upór i determinacja pozwala na pokonywanie trudności, w tym celu potrzebny jest rozwojowy sposób myślenia, którym jest optymistyczny monolog wewnętrzny prowadzący do pokonywania przeciwności i niepoddawanie się.⁸⁹ Wytrwałość w dążeniu do celu i pokonywanie trudności decyduje o sukcesie. Cechy te odgrywają szczególną rolę w zawodzie nauczyciela, który podlega dużej presji społecznej i bardzo szybko dochodzi w nim do wypalenia zawodowego.

Studentki wysoko oceniały również stopień swojej tolerancji i otwartości wobec nowości, ponieważ są to atrybuty osób twór-

⁸⁸ Magda-Adamowicz M., Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje, Toruń2015, Wyd. Adam Marszałek, s. 24

⁸⁹ Duckworth A.,Upór, Potęga, Pasji i wytrwałości, Łódź 2016, Wyd. Polskie Galaktyka sp. z.o.o, s.196

czych. Około jedna trzecia badanych w obydwu grupach oceniła wysoko swoją potrzebę szukania rozwiązań nurtujących ich problemów. Można zatem uznać, że przyszłe nauczycielki charakteryzuje aktywność poznawcza i są zainteresowane szukaniem nowych inspirujących rozwiązań.

Innowacyjność oświaty⁹⁰ jest szansą na edukację jutra odpowiadającą rozwojowi społeczno-gospodarczemu świata. Jak pisze M. Magda-Adamowicz nauczyciel przy dużym zasobie wiedzy i umiejętnościach dydaktyczno-wychowawczych pracuje twórczo, czego efektem są innowacje pedagogiczne. Są one związane z rozwojem myślenia dywergencyjnego oraz dostrzeganiem i rozwiązywaniem problemów trudnych w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.⁹¹

Studentki kończące studia magisterskie dokonały wyższej samooceny. Świadczy to o świadomym i refleksyjnym podejściu do własnych kompetencji o dostrzeganiu zagrożeń i trudności związanych z realizacją innowacji. Do podejmowania działalności w obszarze innowatyki pedagogicznej nauczycielowi potrzebne jest doświadczenie zawodowe, konfrontacja wiedzy i własnych umiejętności z praktyką pedagogiczną.

W związku ze wzrostem w Polsce przemocy wobec obcokrajowców problem tolerancji polskiego społeczeństwa stał się w ostatnim czasie szczególnie obecny w przestrzeni publicznej. W szczególności dotyczy środowiska edukacyjnego ponieważ w szkole jest coraz więcej uczniów «kulturowo odmiennych.»⁹² Tolerancja to ważna cecha dla nauczyciela, który modeluje postawy uczniów i kształtuje ich stosunek do osób oraz zjawisk spo-

⁹⁰ Poszytek P., Fazłagić J., Wstęp [w:] J. Fazłagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*. Warszawa 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s.6.; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2011, Wyd. GWP, s. 35.

⁹¹ Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym*. Źródła, koncepcja i identyfikacje, Toruń 2015, Wyd. Adam Marszałek, s. 26.

⁹² zob. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, s.504.

łecznych. Studentki oceniły swoją tolerancję dość wysoko, o czy świadczą średnie.

Nie ma nauki bez refleksji, a udział refleksji w naukowym rozumieniu świata jest decydujący. Refleksja wiązana jest z umiejętnością wyobrażenia i inwencją twórczą. W. Woronowicz stawia tezę, że: «zdolność do refleksji gwarantuje jednostce przede wszystkim indywidualną wolność wyboru, zarówno wartości, jak i odnoszenia się do nich w życiowej praktyce. Refleksja pozwala na pewność, iż ani wartości, ani ich wewnętrzna hierarchizacja w świadomości nie są nam w żaden sposób narzucone, że postępujemy według nich na skutek umiejętności różnicowania tego, co ważne i cenne oraz posiadania wolnej woli. Refleksja pozwala nie tylko na wewnętrzną analizę racji rozumu, ale także na zastanowienie się, czy i w jakim stopniu działając kierujemy się emocjami, właściwościami naszej osobowości, uczuciowością oraz wolą»⁹³, to refleksja jest atrybutem dojrzałej osobowości. Myślenie refleksyjne, będące formą myślenia o własnym funkcjonowaniu, myślach i poglądach, łączy refleksyjność z mądrością.

Fundamentem doskonalenia i zdobywanie nowych umiejętności pedagogicznych jest nauczyciel, który zdolny jest do refleksji, czyli refleksyjny praktyk, zawsze chętny do dialogu i interakcji, podejmujący próby połączenia praktyki pedagogicznej ze swoimi pomysłami i przemyśleniami. Nieustannie analizujący swoje postępowanie. Nadto chcący przekonać uczniów, że własne doświadczenia są decydujące o efektywności podejmowanych przez nich działań. Refleksyjny praktyk zmierza do efektywnej pracy w społeczeństwie, w którym najważniejsza jest komunikacja.⁹⁴ Biorąc pod uwagę idee nauczyciela refleksyjnego, praktyka analizowano również samoocenę studentek wobec następujących stwierdzeń:

⁹³ Woronowicz, W., Refleksja. Sumienie. Edukacja, Słupsk 2006, Wyd. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, s.158, 160.

⁹⁴ Lewartowska-Zychowicz M., Nauczyciel (wczesnej edukacji) w realacjach wolności i przymusu, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, D.Klus-Stańska, M.Szczepska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, Wyd.Akademickie i Profesjonalne, s. 165-168.

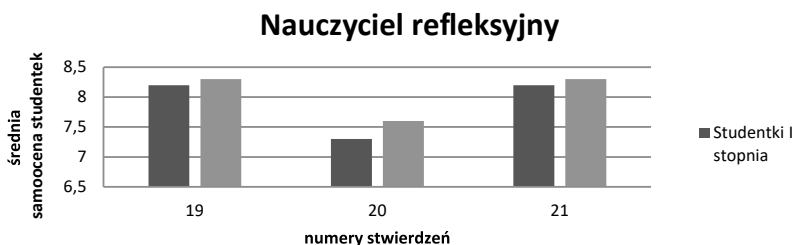
19. *Myślę refleksyjnie o własnym funkcjonowaniu, a także skutkach podejmowanych działań, poszukuję najlepszych rozwiązań dla siebie, innych*

20. *Potrafię z satysfakcją brać udział w deliberacjach, tzn. zbiorowych dyskusjach na temat przyszłych zachowań, odkrywać punkty widzenia, nadawać im sens, wartości i znaczenie*

21. *Jestem osobą, która głęboko zastanawia się przed podjęciem decyzji lub czynności, np. w sytuacjach moralnie niejednoznacznych, według przyjętych norm, wartości przyjętych w społeczeństwie*

Wykres 4.

Wyniki średnie samooceny studentek odnośnie stwierdzeń 19-21.



Nauczyciel refleksyjny nie poddaje się bezkrytycznie tradycji i kulturze, lecz stale analizuje aktualną sytuację, mając świadomość kontekstu historycznego poszukuje wyjaśnień i świadomie kształtuje swoje poglądy, podejmuje działania. Taki nauczyciel w stosunku do uczniów wykazuje zachowania emancypacyjne, pozwalając im na poszukiwanie własnych dróg postępowania. Jakkolwiek dosyc wysoko studentki oceniły swoje zdolności refleksyjne, to nisko oceniły umiejętności polemizowania, wspólnego rozmyślenia i rozważania tematów. Ten fakt może jednak nie dziwić, bowiem stoją one na na progu swojej kariery zawodowej i życia społecznego.

Pytanie wyraża naszą ciekawość, niewiedzę, zdziwienie lub wątplenie wobec otaczającego porządku. Hermeneutycznie pojmowane zdziwienie jest przekonaniem, że niemożliwe jest poszukiwanie odpowiedzi bez postawienia pytania.⁹⁵

⁹⁵ zob. Czaja-Chudyba I., Muchacka B., op.cit.

Podstawą refleksyjności jest otwartość poszukująca, służąca poszukiwaniu wiedzy i pewności. Szukanie odpowiedzi na pytania, ciekawość, świadomość niewiedzy i chęć zdobywania nowej wiedzy, poznawania nowatorskich rozwiązań - to cechy nauczyciela poszukującego. Stawianie problemów wzbudza procesy poznawcze, jest istotą myślenia. Znajdowanie problemów, dylematów, sprawdzanie, jakie są możliwości rozwiązań, sprawdzanie ich zgodności z osobistym doświadczeniem uczniów to imperatywy nauczyciela refleksyjnego i poszukującego. Jednak by pomóc dzieciom, nauczyciel sam musi dany problem zrozumieć lub intuicyjnie wyczuć.

Kolejne stwierdzenia dotyczyły cech osobowościowych, jakie prezentują adeptki zawodu nauczyciela. Tu chodziło konkretnie o ich skłonności i chęć poszukiwań wiedzy, rozwiązań na nurtujące tematy. Brzmiały następująco:

22. *Jestem osobą ciekawą, poszukującą nowych bodźców, zaskakujących, nowych, alternatywnych rozwiązań w edukacji*

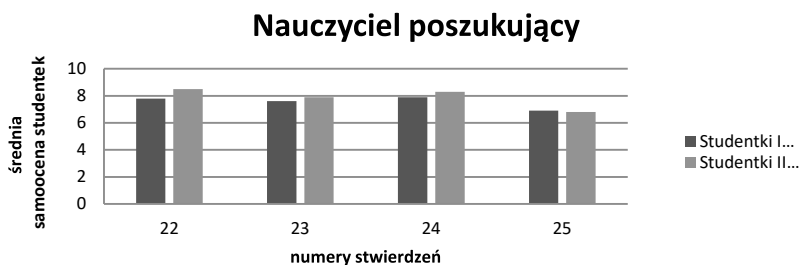
23. *Jestem dociekliwa, często zadaje pytania interlokutorom, by dociec wiedzę szczegółowej*

24. *Często szukam rozwiązań nurtujących mnie problemów*

25. *Wiedza, którą zdobyłam w trakcie studiów jest wystarczająca*

Wykres 5.

Wyniki średnie samooceny studentek odnośnie stwierdzeń 22-25.



Dane zawarte na wykresie obrazują inklinacje studentek do zgłębiania wiedzy, poszerzania erudycji, dociekliwości w zdo-

bywaniu doświadczenia. Jakkolwiek większość z respondentek przyznała sobie wysokie oceny w trzech pytaniach w tej kategorii (22-24), to ocena stwierdzenia 25 budzi niepokój. Czy oznacza to, że wiedza zdobyta w trakcie studiów nie powinna być pogłębianą? Dalsze zdobywanie wiedzy, z różnych dziedzin i dyscyplin, to przecież jest sine qua non, warunek konieczny i nieodzowny, bez którego nie można być dobrym nauczycielem.

Kluczem do sukcesu współczesnego nauczyciela jest intencjonalne uczenie się na wszystkich etapach kariery zawodowej, aby sprostać wymaganiom nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Zrozumienie, że inwestowanie czasu i wysiłku w kształcenie siebie, doskonalenie swoich umiejętności i kompetencji, jest niezbędne, by stać się nauczycielem, który będzie inspirował swoich wychowanków do świadomego działania i osiągania sukcesów w życiu. Bycie refleksyjnym praktykiem, który analizuje swoją wiedzę i umiejętności w celu odpowiedzi na nowe wymagania, to warunek konieczny, by funkcjonować w obszarach rzeczywistości na progu trzeciej dekady XXI wieku.

Refleksje dotyczące zagadnień kompetencji są obszernie reprezentowane we współczesnym dyskursie, nie tylko edukacyjnym. Wobec szeroko rozumianej edukacji powszechnie formułuje się oczekiwania związane z nabywaniem różnorodnych kompetencji i umiejętności profesjonalnego, mistrzowskiego działania nauczycieli, a w szczególności tych, którzy dopiero mają zasilić szeregi kadry pedagogicznej. Cechą charakterystyczną kompetencji jest to, że jest ona zawsze kategorią podmiotową, jest własnością określonej osoby.

Zaprezentowany materiał badawczy miał dać obraz o szczególnych cechach przyszłych nauczycielek. Czas studiów na kierunku Pedagogika, program zajęć realizowany podczas ich trwania powinien sprzyjać kształtowaniu, poszerzaniu i nabywaniu nowych umiejętności i kompetencji niezbędnych w pracy z dziećmi. Analizie poddano konkretne zachowania, ocenę predyspozycji oraz stanowisk będących przejawem cech osobowościowych studentek. Trudno dać jednoznaczną ocenę, czy prezentowane opinie

powinny wzbudzać optymizm i entuzjazm, czy nie. Niektóre odpowiedzi powodują niedosyt.

Istotne dla ery przemian myślenia o nauczycielu powinno być eksponowanie kontekstowo uwarunkowanej rozumności osobistej, wyrażającej dążenia emancypacyjne. Tutaj studentki wykazały się niezbyt wysoką refleksyjnością nad działaniem i przyszłą aktywnością zawodową.

Wyznacznikiem współczesnego człowieka jest i powinien być całozyciowy samorozwój i chęć samodoskonalenia. Starano się zatem nakreślić postawy studentek w kontekście poszerzania swoich profesjonalnych, i nie tylko, kompetencji – doskonalenia się. Systematyczne, codzienne badanie własnej praktyki nauczyciela winno obejmować: namysł nad własnym rozwojem (intelektualnym i emocjonalnym), stosowanymi strategiami, poddawaniem w wątpliwość teorię i testować ją w praktyce. Tego, jak dowiodły badania, brakuje przyszłym nauczycielkom.

Nauczyciel wczesnej edukacji powinien sam eksperymentować i zachęcać do tego swoich podopiecznych. Jeżeli sam nie jest refleksyjny, nie poszukuje, nie aktualizuje swojej wiedzy, nie ma w sobie zadatków na badacza rzeczywistości – nie nauczy swoich podopiecznych sztuki konstruowania pytań, dociekliwości, stałego poszukiwania i wzbogacania swojej wiedzy. Odpowiedzi badanych o potrzebę i konieczność doskonalenia warsztatu nauczyciela były zadowolające, jednak czas pokaże, czy po podjęciu pracy będą dalej utrzymywać takie stanowisko.

Obraz przyszłych nauczycieli młodego pokolenia wyłaniający się z niniejszych badań nie napawa zbyt dużym optymizmem. Udzielone odpowiedzi na pytania w ankiecie nie dają pozytywnego wizerunku, tego kształtowanego i tworzonego przez studentki. Jest też pośrednim dowodem na to, że coraz częściej kierunek studiów wybierany jest być może przypadkowo, pod wpływem mody, by wejść w szereg tych z wyższym wykształceniem. Zawód nauczyciela przestał być powołaniem, który od dekad cieszył się znacznym prestiżem. Nie można oczywiście tego generalizować, jednak przedstawione wyniki częściowo taką tezę potwierdzają.

Powtarzające się od wieków postulaty wielkich pedagogów o konieczności dialogu, uznania, afirmacji, wolności, autentyczności poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii wobec ucznia, coraz mniej są obecne w praktyce pedagogicznej.

Nabywanie i doskonalenie omawianych tu kompetencje, odbywa się w poprzez aktywne działanie i uczenie się. Kluczowymi umiejętnościami przyszłych nauczycielek wychowania przedszkolnego i klas młodszych są przede wszystkim: bycie emptyczną, umieć słuchać, zadawać dobre pytania i w sposób jasny udzielać odpowiedzi.

Podobno nie ma wiarygodnego obrazu nauczycieli przyszłości, rejestru ich cech psychodydaktycznych, osobowościowych, które stanowiłyby idealny wzorzec.

РОЗДІЛ II

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

2.1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ У ХХІ СТОЛІТТІ

Надія Постригач

У процесі глобалізаційних змін у світі, зокрема, в Європі, формування загальноєвропейського освітнього простору зорієнтоване на зближення систем підготовки педагогічних кадрів Європейського Союзу, вдосконалення цих систем на основі пошуку спільних критеріїв професійних якостей «педагога-європейця-дослідника». Загальноєвропейський простір в освіті розглядається як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є спільність ціннісних орієнтацій, розуміння значущості педагога як особистості-творця, здатного до дослідницького відкриття, створення гуманістично орієнтованого інноваційно-пошукового навчального середовища. Ці виклики підтверджуються вимогами Болонського процесу щодо консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості для істотного підвищення конкурентоспроможності вищої освіти у світовому вимірі, підвищення їх ролі у соціокультурних перетвореннях, що фіксується в освітній декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030», рамковій програмі Європейського Союзу з досліджень та інновацій (Горизонт 2020)

та ін., і мають відображення у державних нормативних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2001), Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2011), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття (1993)) тощо⁹⁶.

Аналіз розвитку педагогічної освіти в Європі засвідчив, що, незважаючи на помітні відмінності між державами-членами, в європейській політиці педагогічної освіти можна знайти три основні тенденції: швидкі зміни, «університифікація» і розширені концепції професіоналізму. Наголос на дослідженні є одним з важливих аспектів цього розвитку⁹⁷.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що українські та зарубіжні науковці надають великого значення проблемам професійної підготовки вчителів у країнах Європи. Зокрема, досліджено професійно-педагогічну підготовку вчителів у Великій Британії (Н. Авшенюк, В. Базуріна, Я. Бельмаз, Н. Яцишин та ін.), систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В. Гаманюк, Т. Вакуленко, Н. Махиня), Франції (В. Лащихіна) та Греції (Ю. Короткова, О. Проценко та ін.), систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В. Семилетко), Данії (А. Роляк); професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX ст. (Л. Пуховська), систему підготовки вчи-

⁹⁶ Тушева В. В. Методологічні і теоретичні аспекти проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в умовах оновлення вищої педагогічної школи // Неперервна освіта в соціокультурних вимірах: колективна монографія / Н. Г. Ничкало (голова); за наук. ред. д.п.н. В. М. Слабка / Мін-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; кафедра освіти дорослих. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 196–197.

⁹⁷ Kallós Daniel. Teachers and Teacher Education in Sweden: Recent developments : Paper presented at the International Meeting «La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri», organized by C.I.R.E. Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative» Università di Bologna, 24 January 2013. P.9.

телів та розвиток педагогічної освіти в США у світовому контексті (Т. Данилишена, Т. Кошманова, К. Рибачук та ін.) тощо. Зокрема, розглядаючи сучасну еволюцію систем професійної підготовки вчителів, Л. Пуховська виділяє загальні тенденції їхнього розвитку, а також конкретизує вимоги до вчителя в нових соціокультурних умовах. «У цьому питанні, – зазначає вона, – інтеграційні процеси у сфері педагогічної освіти сприяють формуванню нових вимог, пов'язаних з підготовкою вчителя-європейця, який готовий до роботи в полікультурному суспільстві, в різноманітному навчально-виховному середовищі, в альтернативних педагогічних системах тощо»⁹⁸.

Ретельне опрацювання наукових джерел, на думку О. Тімець, спонукає до висновку про те, що вища школа зарубіжжя акумулювала позитивний досвід підготовки педагогів, що вмотивовує інтеграцію педагогічної освіти в європейський освітній простір як основу освітніх реформ в Україні. Перспективи такої інтеграції актуалізують потребу в дослідженні систем освіти зарубіжжя, що дасть змогу виявити позитивні й негативні аспекти досвіду інших країн та виокремити критерії з упровадження зарубіжного досвіду у вітчизняну географічну освіту. Дослідниця констатує факт реалізації різноманітних моделей підготовки вчителів: лінійна (за однією програмою), розгалужена (за декількома варіантами програм), індивідуальна (індивідуальний вибір студентом навчальних курсів) та ін.⁹⁹

Зокрема, аналіз документальних джерел з галузі освіти показав, що у європейських країнах надається велика увага підготовці вчителів, розробляються спільні принципи щодо

⁹⁸ Кошманова Тетяна. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2003. Вип.17. С. 156–166. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/17/22_koshmanova.pdf. С. 160–161.

⁹⁹ Тімець Оксана. Пріоритети і напрями професійної підготовки вчителя-географа за рубежем. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5 (Ч. 1). С. 181.

формування компетентності майбутніх педагогів. Важливо, щоб майбутні фахівці здобували освіту у вищих навчальних закладах та отримували відповідну педагогічну кваліфікацію. Особливу увагу приділено розвитку у студентів необхідних навичок та вмій для роботи з учнями з урахуванням розуміння соціокультурних особливостей. Підкреслюється той факт, що вчителі мають удосконалювати і поглиблювати свої професійні знання, використовувати новітні підходи у навчальному процесі впродовж всієї своєї практичної діяльності. Одним із пріоритетних завдань, що стоять перед навчальними закладами для подальшого професійного розвитку вчителів є формування професійної мобільності. Важливо створити умови для стажування педагогів у зарубіжних країнах. Наголошується на важливості організації підготовки вчителів у співпраці з школами, місцевими освітніми органами та іншими зацікавленими сторонами¹⁰⁰.

У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії тощо) потенціал учительського корпусу регламентується основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель XXI століття проголошений носієм суспільних змін. Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічного персоналу на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду, про що наголошується у сучасних програмних документах України, зокрема Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.), проекті Закону України «Про освіту» (2017 р.). Вивчення досвіду професійної підготовки

¹⁰⁰ Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Young Scientist*. 2017. № 7 (47), July. С. 310. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/7/68.pdf>

педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах¹⁰¹.

Підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського освітнього простору підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає особливої уваги. Дуже важливий цей аспект і для України, особливо в контексті освітніх реформі процесу євроінтеграції. Реформуючи українську педагогічну освіту, слід брати до уваги прогресивний досвід зарубіжних країн. Сучасна різноманітність підходів та стратегій підготовки вчителів зумовлена історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни¹⁰².

Сучасний стан реформування системи освіти України характеризується змінами в усіх її підсистемах, ланках тощо.

¹⁰¹ Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О.]. Київ : ДКС «Центр», 2017. С.4-5

¹⁰² Носовець Н. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів у країнах Західної Європи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 68.

При цьому зміст реформ, що запроваджуються в освіті, зумовлений не лише об'єктивними вимогами часу, а й станом самої системи освіти. Інтеграція вітчизняної системи освіти в глобальний світовий, зокрема європейський, освітній простір, адаптація системи освіти до нових соціально-економічних відносин, необхідність забезпечення конкурентоспроможності освіти в інформаційному суспільстві, переорієнтація освітнього процесу на розвиток особистості тощо вимагають модернізації системи управління освітою¹⁰³.

У прогнозах стосовно розвитку вищої педагогічної освіти в Україні наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. за допомогою системного аналізу обґрунтовувалася теза про збереження тенденції реорганізації в цій сфері. У перспективі провідне місце в системі вищої педагогічної освіти мали посісти класичні університети та педагогічні університети, які трансформуватимуться в регіональні науково-методичні центри підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Педагогічні інститути поступово стануть структурними підрозділами університетів (їх філіями, факультетами) чи будуть реорганізовані в педагогічні коледжі. Проте це лише прогнози вчених. У дійсності все набагато складніше. Досвід сучасного реформування освітньої сфери на Заході показує, що педагогічна наука, як і раніше, не виступає рушійною силою та регулятором цих процесів¹⁰⁴.

Л. Хомич виділила низку чинників, що детермінують процес підготовки вчителя в сучасних умовах розвитку України. Це здебільшого техніко-технологічні і соціально-економічні умови, які впливають на зміст і методи освіти вчителя, а та-

¹⁰³ Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. К.; Львів : НАДУ, 2012. 456 с.

¹⁰⁴ Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0op.pdf>. С.3.

кож соціально-політичні, культурологічні і соціально-психологічні особливості. Їх значення визначає такі елементи системи педагогічної освіти: організацію й управління, систему навчальних закладів, вимоги до контингенту викладачів і студентів, змісту підготовки, методів і форм роботи¹⁰⁵.

Дійсно, потрібно визнати, що педагогічна освіта в Україні на знаходиться у складному становищі: з одного боку, на рівні всієї країни, чітко виявляється тенденція до реформування, а другого – на місцевих рівнях, існує внутрішній опір інноваційним явищам, і невідповідність отриманих знань якісним світовим показникам, а отже українським спеціалістам важко конкурувати на міжнародному ринку праці. Така ситуація вимагає обґрунтування нових підходів до навчання і виховання майбутніх педагогів та внесення серйозних коректив до всієї системи освіти.

У свою чергу підготовка вчителів кожного шкільного рівня на міжнародному рівні характеризується як поняття, властиве вчительській професії й безпосередньо пов'язане з особистісним і професійним розвитком педагога. Незалежно від того, наскільки важко дати точне визначення підготовки, вчені та дослідники, предметом дослідження яких є діяльність інституції підготовки вчителів, дійшли згоди щодо деяких основних її аспектів. По-перше, вони пов'язують її зі змінами, здійсненими з соціальної, політичної, економічної, технологічної, культурної та екологічної точки зору, з початковою підготовкою вчителів, а також з недостатньою підготовкою або в галузі предмета учителя або в галузі педагогіки і методики навчання, з особистісним і професійним розвитком вчителя і, нарешті, з нестатичним характером професії вчителя. Беручи до уваги вищезгадані аспекти підготовки вчителів, легко зрозуміти, що підготовка є складним об'єктом з різними аспектами і вона повинна прийняти форму залежності від пріоритету, який встановлюється організаторами.

¹⁰⁵ Хомич, Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. С.74.

рами або розробниками програми підготовки. Найбільш важливі критерії, які застосовуються до різних типів підготовки, пов'язані з філософським тлом, на якому ґрунтується планування програми підготовки, впровадження інновацій в галузі викладання, тривалість програми навчання, реципієнти процедури підготовки, інституціалізована організація, яка бере на себе ініціативу підготовки та місце проведення програми підготовки. Маючи в якості відправної точки критерій місця проведення програми підготовки вчителів, виокремлюють такі типи підготовки: підготовка, орієнтована на школу, дистанційна підготовка і підготовка, яка відбувається поза контекстом школи¹⁰⁶.

Незважаючи на те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів, виходячи з власного досвіду, ЄС намагається створити однорідну модель вчителя. Створення нової «міжнародної» моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів й іншими представниками суспільства. Від вчителів очікується, зокрема, що «вводячи учнів в світ праці і забезпечуючи роботою, вони будуть прищеплювати позитивне ставлення до неї, чим зможуть підготувати своїх вихованців до професійного життя і бути порадиниками в цій сфері, бо заохочуватимуть учнів до пізнання, розуміння інших країн»¹⁰⁷.

Відтак аналіз провідних положень європейських учених щодо концептуальних моделей професійної підготовки учителів у країнах ЄС засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її

¹⁰⁶ Постригач Н. О. Модель підготовки вчителя, орієнтованої на школу в Греції. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна Робота». 2016. Вип. 2 (39). С. 197.

¹⁰⁷ Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich. Warszawa: IBE, 1994. S.35.

складових: загальної, спеціальної та професійної. Це вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність. Різноманітність теоретичних підходів та концептуальних ідей щодо організації професійної підготовки вчителів в ЄС сприятиме також розробці і поширенню ідей професіоналізації на європейському континенті, у тому числі країнах Південної Європи¹⁰⁸.

Проаналізуємо особливості професійної підготовки вчителів в країнах Південної Європи. Так, модернізація педагогічної освіти Греції з її статусу «Коледж» подальшої освіти («Педагогічні Академії») до статусу університету в 1980-х рр. XX ст., мала вирішальний вплив на еволюцію галузі (Bouzakis та ін., 1998). Іншим ключовим фактором впливу був тривалий період, який знадобився Факультетам освіти для самоутвердження й здобуття «належного» визнання в університетському секторі (Stamelos, 1999; Flouris, 2010). Сліди цих впливів на шляхи впровадження реформ досі залишаються очевидними в структурі і організації навчальних програм та планів педагогічної освіти (Flouris, 2010; Sarakinioti, 2012). Більше того, в післялісабонський період серед держав-членів розпочалося розповсюдження політики ЄС щодо освіти та підготовки, Болонського процесу, відповідних ініціатив для національних систем вищої освіти й підготовки вчителів (Eurydice 2002; ЄС, 2010). Це відбувалося головним чином за допомогою Відкритого методу координації та програм фінансування регіонального розвитку (Dale, 2004; Alexiadou, 2007; Zgaga, 2013), зокрема реалізації Оперативної програми з освіти та початкового професійного навчання II (2000-2006,

¹⁰⁸ Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть. Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 158.

ΟΡΕΙΥΤΗ)у Греції (Flouris 2010; Gouvias 2007, 2011; Sarakinioti, 2012)¹⁰⁹.

У переважній більшості країн, у тому числі Греції, Італії, на Кіпрі та Португалії, згідно дослідження П. Оберхюм, кваліфікаційні вимоги до профпідготовки вихователя вимоги вищі. Так, наприклад, з 2007 р. у Португалії, щоб отримати диплом фахівця дошкільної галузі, потрібно навчатися від чотирьох до чотирьох з половиною року. Тут готують «вчителів для роботи в державних і приватних дитячих садах для певної вікової групи». На Кіпрі, Греції, Італії та Люксембурзі в перспективі підготовка «педагогів раннього дитинства» буде становити не три, а чотири роки професійного навчання, хоча в Італії та Люксембурзі інтенсивна підготовка все ж зосереджена винятково на перші роки навчання¹¹⁰.

Так, важливими характеристиками грецької системи іншомовної освіти, зокрема підготовки вчителів до раннього навчання англійської мови у сучасному вимірі, є: вільний доступ до різнопланової інформації; глобалізація знання та доступ до міжнародних наукових та методичних баз даних; освіта протягом життя; індивідуальний розподіл часу, керування ним; полікультурні та багатомовні суспільства; мобільність фізична та віртуальна; управління інформацією; використання інформаційно-комунікаційних технологій; самоосвіта; володіння кількома мовами; співпраця (також і дистанційна) у різноманітних галузях¹¹¹.

Водночас у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інститу-

¹⁰⁹ Sarakinioti Antigone & Tsatsaroni Anna. European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*. 2015. Vol. 6. No. 3. P. 264. DOI: 10.3402/edui.v6.28421

¹¹⁰ Мельник Наталія. Особливості кваліфікації та спеціальності фахівців дошкільної освіти у країнах Західної Європи. URL: http://dspu.edu.ua/pedagogics/wp-content/uploads/2016/06/2016_2_18.pdf. С.158–159.

¹¹¹ Лабунець Юлія. Досвід Греції з підготовки вчителя до раннього навчання англійської мови: сучасний вимір. Педагогічний процес: Теорія і практика (Серія: Педагогіка). 2017. № 4 (59). С. 134. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23202/1/Y_Labunets_PP4_2017_PI.pdf.

ціями та факультетами університетів. На педагогічних факультетах дошкільної освіти курси, які викладаються, пов'язані з педагогічною підготовкою, навчанням навичкам, психологією, дидактикою й пропонуються виключно для майбутніх вчителів дитячих садків і початкової школи. На факультетах науки і техніки, де навчаються майбутні вчителі середніх шкіл, студентам пропонується курсова підготовка з дидактики, педагогіки й методології, але вони, як правило, варіативні і, отже, не є основними предметами у навчальному плані. Сьогодні, після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають навчання і після двох років роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя. Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідує початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності Регіональних центрів педагогічної освіти, так званих РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі: організаційні та адміністративні аспекти освіти; педагогічні проблеми; предмет дидактики; питання оцінювання; проблеми міжкультурної освіти; методику викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання; вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами). Щороку РЕК також організують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються учителями, а потім вони реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу – 40 год. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо¹¹².

¹¹² Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. URL: http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf. С. 1–2.

Що стосується тренерів, то можна зазначити, що здебільшого ті ж самі люди працюють у початковій педагогічній освіті та післядипломній освіті, але це не є загальним правилом. Студенти у секторі початкової педагогічної освіти відвідують свої навчальні курси окремо від студентів у неперервному професійному розвитку, і вони жодним чином не можуть змішуватися в класах або курсах, оскільки відвідують різні установи. Проте, в цілому існує співпраця між вищими навчальними закладами та РЕК у формі обміну управлінським персоналом, а директорами регіональних центрів, як правило, є викладачі вишів. З метою забезпечення наступності у підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, здійснювані для вчителів у перший рік їх роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці. У Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та скоординованою централізованим чином Педагогічним інститутом та Міністерством освіти. Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні вибирати собі курсову підготовку, яка відповідає їхнім потребам. Однак слід підкреслити, що переважна більшість вчителів беруть участь у програмах, які запроваджуються при РЕК. Нарешті, згідно з останніми законодавчими актами, було запроваджено автономну організацію підготовки та професійного розвитку вчителів. Вона покликана зосередити увагу на координації, розробленні та реалізації курсів або семінарів для післядипломного навчання та професійного розвитку. З іншого боку, відповідні установи (наприклад, РЕК), які існують сьогодні, будуть продовжувати працювати разом з цією новою організацією¹¹³.

Законом № 2986 / 2002 «Про організацію обласних служб початкової та середньої освіти, атестацію педагогічної

¹¹³ Там само. – С.2.

діяльності та педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації вчителів та інші положення» регламентуються дії вчителів, директорів шкіл, шкільних консультантів та інших осіб, які беруть участь в оцінюванні педагогічних кадрів. Згідно з вищеозначеним Законом мета атестації педагогічних кадрів полягає у: підтримці прагнення вчителів до самопізнання, до визначення рівня власної педагогічної підготовки, формуванні наукової думки, дидактичних навичок та вмій; формуванні чіткої картини щодо результативності роботи вчителів; спробі вдосконалення методів передачі знань від учителя учням шляхом вивчення їхніх переконань та ідей; визначенні недоліків у професійній діяльності вчителів та спробі ліквідації їх; визнанні ефективності роботи педагогічних кадрів та наданні їм можливості обійняти адміністративні посади; виділенні змісту підвищення кваліфікації вчителів залежно від їхніх потреб; формуванні атмосфери взаємоповаги та довіри в педагогічному колективі. Згідно із Законом № 2986 / 2002 пропонується проходити атестацію вчителям початкової та середньої освіти. Переваги надаються: вчителям, яких планують підвищити по службі; педагогам, які планують обійняти адміністративні посади; адміністративним працівникам освітньої галузі; вчителям, які мають бажання атестуватися, та іншим педагогічним кадрам, якщо виникає необхідність атестації. Важливо додати, що в організації атестації та підвищення кваліфікації вчителів беруть участь обласні служби, які є децентралізованими службами Міністерства освіти та релігії, неперервної освіти Греції. Взагалі педагогічна діяльність школи та, зокрема, вчителя оцінюється двома компетентними органами: Центром педагогічних досліджень та Педагогічним інститутом. Центр педагогічних досліджень контролює педагогічну діяльність вчителів як на рівні школи, області, так і на національному рівні. Працівники центру вивчають звіти про атестацію, підготовлені обласними центрами підтримки та планування навчання і, власне, вчителями шкіл, готують доповіді про атестацію педагогіч-

них кадрів, які скеровуються міністрові національної освіти та релігії, неперервної освіти Греції¹¹⁴.

Проаналізуємо особливості різнорівневої професійної підготовки вчителів в Італії. Зокрема, вітчизняний дослідник Є. Нелін зазначає, що сектор професійної підготовки вчителів Італії є відносно молодим та динамічним. Сьогодні, найбільшими недоліками італійської системи педагогічної освіти є відсутність взаємозв'язку між навчанням і працевлаштуванням, перевищення попиту на роботу вчителем над пропозицією і відповідно велика кількість безробітних, які працюють щороку за контрактом. Результатом даної ситуації є група заходів, які вживаються урядом М. Ренці, під загальною назвою «Хороша школа», згідно яким має бути ліквідовано багаторічну систему прийняття на роботу вчителів за контрактом. Реформа пропонує прийняти на роботу 100 тис. безконтрактників з 300 тис. працюючих, які систематично змінюють вчителів в різних школах області через низку причин: особисті, незадовільні результати, конфлікти тощо. Можливий перехід Італії до професійної освіти з постійно працюючими на безконтрактній основі шкільними кадрами, наблизить систему вищої освіти держави до Української моделі працевлаштування вчителів по завершенню педагогічних університетів¹¹⁵.

В Італії учителі початкової школи й дитячих садків раніше проходили підготовку в педагогічних коледжах для шкільних вчителів, в той час як вчителі проміжної і середньої освіти, в цілому, отримували конкретні кваліфікації з предмету викладання (Тодешіні, 2003). Починаючи з 1970-х рр.

¹¹⁴ Проценко О. Атестація професійної діяльності педагогічних кадрів у Греції. URL :http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/168/Protsenko_Certificate%20of%20Professional%20Activities_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. С.105-106.

¹¹⁵ Нелін Є. В. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/21663/1/Elita_2015_44_Nelin_Suchasni_tendentsii.pdf. С.122-123.

XX ст. ця ситуація поступово змінювалася, але процес був досить повільним і не реагував ефективно на проблеми, що виникали на локальному рівні. Тому пропозиції Закону № 477 від 1973 року, що проголосив принцип педагогічної освіти на університетському рівні, не знайшли конкретного застосування до 1990-х рр. XX ст. (Імперато, 2003), коли було запропоновано дві навчальні програми: 1) перша – у початковій школі та дитячому садочку: чотирирічні академічні курси (*Corsodi laureain scienzedella formazione primaria – CLSFP*); 2) друга – для вчителів середніх шкіл: пост-ступеневий дворічний магістр – *a post-degree two-yearmaster (Scuoladispecializzazioneall'insegnamentosecondario – SSIS)*. Таким чином, педагогічна освіта для початкової школи зберегла свій одночасний (паралельний) характер, в той час як послідовна модель була передбачена для середньої освіти. Реалізація проекту тривала майже 10 років, до 1998 року – для CLSFP і до 1999 року – для SSIS відповідно. Тим часом, із зростанням автономії, наданої університетам, педагогічна освіта набула досить абстрактного характеру. В результаті було визначено наступні цілі для всіх вчителів: 1) предметні компетентності; 2) усвідомлення освітніх та психосоціальних потреб учнів; співпраця з колегами, сім'ями, установами і т.д.; 3) здатність засновувати викладання дисциплінарних предметів на потужній освітній базі, з відкритим ставленням до кожного; 4) оновлення компетентностей й знання; 5) гнучкість у розвитку освітніх мотивуючих проектів; 6) заохочення активної участі учнів у шкільних заходах; 7) належне використання методологій і ресурсів; 8) сприяння відкритому спілкуванню з і серед учнів через створення відкритого і «безпечного» середовища; 9) відкритість та інновації; 10) належне використання інструментів оцінювання; 11) «розширений» професіоналізм на постійній основі. Але, незважаючи на певні поліпшення, досягнення таких амбітних цілей було все ще далеким від реалізації. Підготовка італійських учителів була заснована на чотирьох сферах (Луццатто, 2006): 1) педагогіч-

ні основи; 2) предметна дидактика; 3) семінари; 4) учнівство на робочому місці (apprenticeship). Педагогічні основи засновані на різних педагогічних теоріях. Предметна дидактика стосується розвитку навичок для ефективного викладання дисциплін. Основною сферою навчальних семінарів є розвиток «міждисциплінарності» як сполучної ланки між навчанням і практикою, в той час як учнівство (навчання) є свого роду практичною підготовкою в школах. По суті, університети користуються значною свободою в організації перших трьох видів діяльності, в той час як четвертий, який все ще перебуває під їх контролем, відбувається поза їх межами¹¹⁶.

Традиційно, аж до кінця 1990-х рр., в Італії готували вихователів та класоводів (maestro) в педагогічних технікумах, а вчителів середньої школи (insegnante) на кваліфікаційних курсах. На початок 1970-х рр. почали лунати пропозиції по залученню університету, з метою конкретизації його ролі в питаннях професійної виучки вчителів. Згідно президентського указу № 417 «Про правовий статус викладацьких кадрів, управління та моніторинг дитячих садків, початкових, середніх та мистецьких шкіл держави» від 31 травня 1974 р., вперше визначались посадові обов'язки та права вчителів, однак не визначалась програма їх підготовки. Відсутність спільних ідей в питанні підготовки педагогічних кадрів призвела до нагромодження великого штату вчителів різної кваліфікації, що спонукало до створення двох програм з підготовки вчителів: спеціалізованого курсу з підготовки вчителів середньої школи (SSIS) та університетського напрямку «Початкова освіта» (CLSFP)¹¹⁷.

Результатом реформ, що розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-х рр. XX ст., став

¹¹⁶ Постригач Н. О. Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International Scientific Journal*. 2015. № 7. С. 32.

¹¹⁷ Нелін Є. В. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/21663/1/Elita_2015_44_Nelin_Suchasni_tendentsii.pdf. С. 117–118.

розвиток позитивного досвіду співпраці систем «університет» – «школа» у 1998 році було введено в дію чотирирічний курс (L) із відповідних наук з початкової підготовки (Corsodi Laurea in Scienzedella Formazione Primaria, CLSFP) – інтегрована модель підготовки вихователів дошкільних закладів (школа дитинства) та вчителів початкової школи; з 1999 року – курс спеціалізації з викладання у середній школі (Scuoladi Specializzazioneall'insegnamento secondario, SSIS), дворічний курс post-laurea – послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи. Це відповідає тенденціям, що панують у Європі відносно вчителів початкової школи та другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи (що в Італії відповідає SSIS) європейські країни поділяються половина на половину між інтегрованою та послідовною моделлю¹¹⁸.

Експеримент із переформатуванням SSIS, який тривав до 2011 р., призвів до створення курсу «Активного освітнього стажування» (Tirocinio formativo attivo (TFA)). Нова система відрізнялась від SSIS в трьох аспектах: 1. Скороченні терміну навчання (з 2-х до 1 р.); 2. Зменшенні в навчанні психолого-педагогічного на користь дисциплінарного і культурного компонентів; 3. Збільшенні активної практики в класі під керівництвом тьютора. Впроваджена програма TFA стала адаптованою до вимог Болонського процесу (3+2+1), порівняно з курсом SSIS (4+2). Через те, що SSIS на певний час став академічним центром підготовки вчителів, що не відповідало вимогам традиційної системи, прихильної до академічних традицій, університетські професори, ворожі до SSIS, отримали можливість вплинути на MIUR, щоб ліквідувати паралельну організацію. Однак, на думку деяких вчених, на це рішення вплинули принципи, поширювані правоцентристами, що SSIS, як культурно, так і політично, були витвором лівих сил і

¹¹⁸ Кричківська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець XX – початок XXI ст.). Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. 2008. Вип. 24. С. 217–224.

лівої педагогіки, тому зменшення уваги до професійної освіти, порівняно з «культурним» навчанням, сприймалося правими силами менш заполітизованим. Інші бачили зміцнення культурної освіти вчителів в останній спробі втримати неогегеліанські погляди «Джентіліїців», прихильних до ідеї, що «може навчити лише той, хто сам знає»¹¹⁹.

Зміна SSIS на TFA пояснюється також через виникнення великої черги бажаючих працювати у школах та зростання кількості вчителів-безконтрактників (*precari*), що стало причиною підняття лівоцентристським урядом Р. Проді (2006-2008) питання про закриття як вчительських списків, так і SSIS зокрема. Активне освітнє стажування (TFA) введене міністерським указом № 288 від 12 грудня 2011 р. формується сьогодні з трьох складових: навчання психолого-педагогічним дисциплінам; стажування в школі (під керівництвом вчителя-тьютора); лабораторні заняття, спрямовані на обговорення практики та аналіз навчального досвіду. Для цього в спеціальних лабораторіях тісно співпрацюють університетські викладачі з тьюторами. Щоб отримати доступ до TFA, необхідно скласти попередній вступний тест, підготовлений MIUR та загальний для всіх університетів, який передбачає 60 запитань загалом, серед яких 50 предметних запитань та 10 запитань з італійської мови на розуміння прочитаного тексту, тривалістю 180 хв. Усі запитання з вибором однієї правильної відповіді (0,5 бала) з 4-х запропонованих. Для допуску до письмового випробування, розробленого кожним університетом окремо, в якому передбачаються лише відкриті питання, кандидат повинен набрати щонайменше 21 бал з 30 можливих. У випадку конкуренції, пов'язаної з науково-технічними розробками, письмовий іспит може бути доповнений проведенням практичного заняття в лабораторії, де аргументоване викладання власних здобутків є основним

¹¹⁹ Нелін Є. В. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/21663/1/Elita_2015_44_Nelin_Suchasni_tendentsii.pdf.

критерієм оцінювання, за результатами якого магістрант повинен також набрати мінімум 21 з 30 можливих балів. Останній, третій іспит, відбувається в усній формі і є практичним захистом своїх напрацювань, оцінюється в 20 балів, а зарахування проходить з отриманням щонайменше 15 балів. Остаточний рейтинг нових вчителів до обласного реєстру формується шляхом додавання балів за результатами попереднього вступного тесту (21/30), університетського письмового (21/30) та усного (15/20) іспиту. До цього ще слід додати бали результатів кваліфікаційних оцінок під час навчання.

У 80-х рр. ХХ ст. підвищення кваліфікації вчителів Італії концентрувалося переважно в галузі філології, розвитку інклюзивної та інноваційної освіти. Разом із тим, в освітньому секторі було розроблено п'ятирічні навчальні плани, а в академічному середовищі було впроваджено ступінь доктора наук (382/1980), що стало викликом усім вільним університетським викладачам (доцентам), які для подальшої роботи в університеті мали займатися науковою діяльністю. Освітня діяльність викладачів почала обмежуватись рамками офіційної науково-дослідної роботи університетів, які намагалися відповідати на економічні й суспільні виклики¹²⁰.

Питання підготовки педагогічних кадрів в останній чверті тисячоліття відбувалось у двох напрямках: навчання вчителів початкових класів та викладачів-предметників середньої школи. Стара схема передбачала підготовку спеціалістів за схемою 2+2, де перші два роки присвячувались основам навчання й виховання, а друга половина була профільною з огляду на вікові особливості учнів. Так, у підготовці вчителів початкової школи увага приділялася психолого-педагогічному супроводові дитини, а в середню школу готували фахівців визначених спеціальностей. Згідного нового напрямку підготовки фахівців освітньої сфери, необхідною умовою роботи

¹²⁰ Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії. Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. № 2. С. 69.

в навчальному закладі стало проходження дворічного дидактичного курсу, на якому студенти опановували методiku викладання свого предмета¹²¹.

Дослідження передового досвіду італійських закладів вищої педагогічної освіти для України має важливе значення через постійні реформи в освіті обох країн. Однак, незважаючи на постійні зміни у сфері вищої освіти, яка визначається принципами Болонського процесу, педагогічній освіті Італії вдається зберігати власну ідентичність та пристойну конкурентоздатність на світовому ринку праці. Італію вважають однією з небагатьох країн, що допоки виконує всі вимоги Болонського процесу. Беззаперечними аргументами, які підкреслюють актуальність дослідження досвіду Італії для України, є дані Італійського Національного інституту статистики (ISTAT), згідно з якими українська діаспора в Італії станом на 2015 р. є п'ятою після румунської, албанської, марокканської, китайської і нараховує понад 230 тис. осіб із 4 млн мігрантів. В Італії функціонує більше ніж 30 українських недільних шкіл при греко-католицькій церкві. Через це вивчення тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти Італії в умовах панування процесів глобалізації, інтернаціоналізації та децентралізації має для України пріоритетне значення¹²².

Проаналізуємо особливості неперервної професійної підготовки вчителів в Іспанії. Зазначимо, що педагогічна освіта як складова частина системи освіти Іспанії розвивалася в руслі тих змін, причиною яких стали значні трансформації в освітньому законодавстві. Вони пов'язані з процесами модернізації всіх сфер іспанського суспільства. Створення Єв-

¹²¹ Нелін Є. В. Особливості системи роботи вищої педагогічної освіти Італії у другій половині ХХ століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 3 (47). С. 119.

¹²² Нелін Є. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Італії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки: автореф. дис.... канд. пед. наук. Умань. 2017. С. 1. URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/Nelin-avtoreferat.pdf>.

ропейського Простору Вищої Освіти (ЄПВО) стало серйозним випробуванням для країни, тому що вимагало нових моделей підготовки педагогічних кадрів. І дотепер Іспанія знаходиться в ситуації, що вимагає великих зусиль з боку університетів, щоб допомогти викладачам у розробці нових компетенцій і змінити модель навчання: з орієнтованої на викладача на модель, орієнтовану на учня та його навчання¹²³.

Підготовка вчителів в Іспанії адаптована до конкретних політичних, соціальних, економічних, історичних умов в країні і існуючій системі освіти. В Іспанії, як і в Ірландії та Греції, підготовка вчителів проводиться у вищих школах. В інших європейських країнах підготовка здійснюється на рівні університетського викладання, завершуючись практикою в спеціалізованих навчальних закладах і школах. У Європейському Союзі викладачі зобов'язані набути знання та навички в різних типах університетів і коледжів. У всіх закладах використовується механізм відбору талановитих кандидатів на отримання професії. Вчителі початкових шкіл і дитячих садків проходять підготовку в педагогічних коледжах¹²⁴.

У 80-ті рр. XX ст. відбулись найбільш значні зміни в підготовці вчителів початкової школи Іспанії починаючи із прийняття Закону про університетську реформу (*Ley de Reforma Universitaria (LRU)*) 1983 року. Хоча цей закон не змінив структуру навчання і навчальних програм для вчителів початкової школи, але реорганізував професорсько-викладацький склад університетських шкіл, які стали, принаймні номінально, частиною університетських кафедр відповідних сфер компетенцій. Реформа, встановлена Основним законом про загальну організацію освітньої системи від 1990 року (*Ley Orgánicade Ordenación Generaldel Sistema Educativo (LOGSE)*), поклала початок наступній хвилі змін у підготовці педагогів

¹²³ Кузьменко Г. Тенденції підготовки викладацьких кадрів в університетах Іспанії. Молодь і ринок. 2014. № 7 (114). С. 150–153.

¹²⁴ Babiarz M. Z., Kukla D. Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kielce, 2011. s. 271.

Іспанії. Серед багатьох питань, які порушив цей закон, найамбіційнішим вважалось покращення якості системи освіти в цілому. Для досягнення цієї мети одним із заходів було досягнення компетентнісної та спеціалізованої підготовки вчителя, що згідно з Розділом IV Закону є «основним чинником, що сприяє покращенню якості освіти та викладання». Імовірно найбільш істотна зміна у процесі підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти була зазначена в Додатковому положенні до LOGSE і проголошувала створення Вищих центрів з підготовки педагогічних кадрів. Ці центри були призначені надавати освіту, що веде до отримання різних професійних звань у галузі освіти та до здійснення неперервного навчання. На практиці це мало вирішальне значення в інтеграції Нормальних шкіл до складу університетів. Так, після першого досвіду Університету Комплутенсе в Мадриді зі створення у 1991 році факультету педагогічної освіти – центру підготовки педагогів, інші університети почали інтегрувати підготовку вчителів дошкільної та початкової освіти до факультетів педагогічної освіти.

Необхідність адаптувати набір університетських кваліфікацій до Європейського простору вищої освіти та апробація нового закону про реформу системи освіти в 2006 році (Ley Orgánicade Educación, LOE) привели до того, що Іспанія наразі знаходиться в процесі імплементації нових змін у педагогічній освіті, що позначається на всіх вчителях доуніверситетського рівня. Ці зміни базуються на двох ключових напрямках: реформа структури та терміну навчання відповідно до нового положення про університетські звання, запропонованого Болонською декларацією та реформа моделі підготовки, що орієнтується на професійні компетенції, які повинні здобути майбутні педагоги. Реформа спрямована суттєво змінити систему педагогічної освіти, яка тепер має організовуватись виходячи з професійних компетентностей, які повинен здобути педагог. Таким чином, підготовка вчителів дошкільної та початкової освіти повинна привести до здобуття 12 компетент-

ностей загального характеру, пов'язаних з трьома змістовими модулями, які мають пройти майбутні педагоги: базова підготовка, академічні дисципліни та методика їх викладання, практика в школі. Для вчителів середньої школи таких компетентностей 11, що також конкретизуються в специфічних компетенціях трьох блоків схожого змісту¹²⁵.

В Іспанії та інших європейських країнах офіційно створена система оцінки педагогічної освіти. Моніторинг якості вищої освіти і зовнішня оцінка роботи викладача є обов'язковою або рекомендованою. Важливим фактором у системі освіти є забезпечення якісного професійного розвитку для вчителів, а також, беручи до уваги різноманітність об'єктів поліпшення професійної самостійності вчителів і різноманітність пропозицій, моніторинг якості. В Іспанії, як і в багатьох європейських країнах, намагаються визначити термін «хороший учитель», для чого розроблені кваліфікаційні стандарти, що визначають компетенцію вчителя. Якісна підготовка вчителів допомагає сформувати належну основу для розвитку компетенцій вчителя і його професійний розвиток. Слід зазначити, що компетентність і професійне ставлення вчителя визначається не тільки професійною підготовкою. В Іспанії особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації викладачів та інструкторів¹²⁶.

Аналіз ситуації щодо професійного розвитку вчителів у рамках системи освіти в Іспанії, через призму обговорюваних догматів, показав, що загальна картина не є позитивною. У 1984 році Іспанія прийняла англійську модель «Центр вчителя» в експериментальній реформі, яка дала початок найвпливовішому освітньому закону, з моменту демократич-

¹²⁵ Кузьменко Ганна. Розвиток системи підготовки вчителів у Іспанії (II пол. XX – поч. XXI століття). Порівняльно-педагогічні студії. 2014. № 4(22) С. 72–73. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2014/04/10.pdf.

¹²⁶ Babiarz M. Z., Kukla D. Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kielce, 2011. s. 234.

ного переходу (Закон LOGSE, 1990)¹²⁷. Це рішення призвело до децентралізації підготовки вчителів, а також значного збільшення кількості груп освітніх консультантів з акцентом на подальше навчання вчителів (on-going teacher training). Іспанія запровадила каскадну стратегію підготовки: експерти навчали інших фахівців, які, в свою чергу, організували курси і навчальні заходи для усіх вчителів. Крім того, освітній закон LOGSE встановив підвищення зарплатні, пов'язане з подальшим навчанням вчителів, яке до сих пір існує в більшості автономних співтовариств. Якщо вчителі завершують 100 год. підготовки протягом шести років, вони отримують підвищення зарплатні близько 4,5%¹²⁸.

Порівнюючи сучасну реформу педагогічної освіти в Іспанії з попередніми, явно прослідковується вплив, який на неї мали як міжнародний досвід, так і рекомендації Європейського Союзу. Інтеграція Іспанії до процесу європейської конвергенції, яку переслідує ЄПВО, ознаменувала необхідність адаптувати університетські звання, в тому числі ті, що стосуються педагогічної освіти, до нової структури – Grado (диплом бакалавра) і Postgrado (диплом магістра та диплом доктора наук). Також загально відомо, що тривалість навчання на бакалавраті та в магістратурі в Іспанії не типова для решти країн Європи, і представлена моделлю 3+2 (3 роки бакалаврату, 2 – магістратури), тому з точки зору структури, підготовка педагогічних кадрів не відповідає всім вимогам і перебуває в стадії реформування. Але, крім структурних змін, у решті питань вплив міжнародних тенденцій, а особливо, рекомендацій Європейського Союзу на сучасні реформи в Іспанії є досить помітним. Так, Закон про

¹²⁷ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) / Juan Carlos R., Felipe Gonzalez Marquez. Madrid, 3 de Octubre de 1990. 46 p. URL: https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/WORD/logse.pdf.

¹²⁸ Martin Elena. Pathways that Converge in Teacher Professional Development: Are they present in Spain? *Psychology, Society, & Education*. 2015. Vol. 7(3). pp. 335.

освіту (LOE) підтверджує необхідність проведення освітньої реформи на всіх рівнях, а отже, і в галузі педагогічної освіти також, досягаючи цілей, поставлених Європейським Союзом для систем освіти її країн-членів. Текст закону говорить, що одним із основних принципів, що лежить в основі реформи є «рішуче слідування навчальним цілям Європейського Союзу, що встановлені на найближчі роки, що охоплюють вдосконалення підготовки педагогічних кадрів»¹²⁹.

В останні роки іспанська система освіти продовжує змінюватися. Проведені реформи і зміни в галузі освіти, пов'язані зі стратегією ET 2020 «Освіта та навчання 2020» (ET 2020), що представляє нову низку стратегічних реформ європейської співпраці в галузі освіти й навчання¹³⁰. Згідно стратегії ET 2020 в іспанській системі освіти в даний час відбувається: реалізація програм з мобільності і неперервного навчання, підвищення якості та ефективності освіти та підготовки кадрів, сприяння справедливості, соціальної згуртованості та активної громадянської позиції, розвиток творчості та інновацій, у тому числі підприємництва, рівня освіти і професійної підготовки. Однак, в системі педагогічної освіти Іспанії відмічено й багато недоліків, які багато в чому схожі на наші освітні реалії, що на нашу думку, є корисним для аналізу та вирішення проблем освіти та обґрунтування прогностичних рекомендацій випереджувального розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні.

Перспективними шляхами використання південно-європейського досвіду професійної підготовки вчителів в Україні визначено: реалізацію програм з мобільності і неперервного навчання; підвищення якості та ефективності освіти й підго-

¹²⁹ Кузьменко Г. Тенденції підготовки викладацьких кадрів в університетах Іспанії. Молодь і ринок. 2014. № 7 (114). С. 150–153.

¹³⁰ Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/02, Official Journal of the European Union, 28.5.2009. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)).

товки вчителів; сприяння справедливості, соціальної згуртованості та активної громадянської позиції; розвиток творчості та інновацій; збереження і адекватне представлення вітчизняного досвіду підготовки педагогів у європейському освітньому просторі; розбудова нормативно-правового поля неперервної педагогічної освіти з урахуванням європейських тенденцій європеїзації, університетизації, професіоналізації; диверсифікація системи післядипломної педагогічної освіти; надання пріоритетності неперервному професійному розвитку всіма суб'єктами освітнього процесу; підняття престижу професії вчителя через надання їм статусу державних службовців; запровадження науково обгрунтованої системи атестації педагога тощо.

2.2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США

Олена Огієнко, Олена Теренко

В умовах інтенсифікації глобалізаційних і інтеграційних процесів, переходу до суспільства знань посилюється роль освіти дорослих як важливого чинника суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави, розвитку особистості. Це об'єктивно зумовлює необхідність професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими як умови ефективного функціонування системи освіти дорослих, про що наголошується у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Організації міжнародного співробітництва і розвитку та ін.). На думку провідного фахівця у галузі освіти дорослих М. Ноулза (M. Knowles)¹³¹, «саме професійна підготов-

¹³¹ Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company. P. 244

ка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих повинна стати пріоритетним завданням світової педагогічної спільноти».

Водночас аналіз освітньої практики засвідчує, що попри існуючу нагальну потребу в фахівцях-андрагогах, в Україні відсутня їх цілеспрямована професійна підготовка. Тому, важливим джерелом у пошуку шляхів вирішення означеної проблеми є вивчення та аналіз прогресивного досвіду розвинених країн світу, зокрема, США, оскільки країна має високоефективну систему освіти дорослих, що ґрунтується на розгалуженій законодавчо-правовій базі; ідеї американських вчених у галузі освіти дорослих (М. Ноулз¹³², Е. Ліндеман¹³³), С. Брукфілд¹³⁴, Ш. Меррієм¹³⁵ та ін.) визнаються в усьому світі; концепція неперервної освіти дорослих має велике значення для американців, потреби яких обумовлено необхідністю постійного професійного розвитку, вдосконалення особистісних якостей та покращення якості життя. Згідно з Д. Стевенсоном¹³⁶, не менше ніж 45 мільйонів американців відвідують курси в університетах, коледжах, професійних асоціаціях, урядових організаціях, церквах та синагогах.

Останнім часом в Україні значно підвищився інтерес учених до проблем освіти дорослих. Особливої уваги заслуговують праці вчених, в яких обґрунтовуються теоретико-концептуальні засади освіти дорослих (І. Литовченко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Н. Протасова, Л. Сігаєва та ін.); розкриваються особливості розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах

¹³² Там же

¹³³ Lindeman, E. (1926). The meaning of adult education (Reprint ed., 1989). Norman, OK : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education

¹³⁴ Brookfield, S. D. (1988). Training Educators of Adults : The Theory and Practice of Graduate Adult. London, NY: Routledge

¹³⁵ Merriam, S. B., Brockett, R. (2007). The Profession and Practice of Adult Education. San Francisco : Jossey-Bass.

¹³⁶ Stevenson, D. K. (1987). American Life and Institutions. Germany : Ernst KlettVerlag. P.55

(Н. Бідюк, С. Коваленко, О. Комар, О. Огієнко, Н. Терьохіната ін.), акцентується увага на функціях андрагога та його підготовки (Н. Бідюк, Л. Лук'янова, О. Михальчук, О. Огієнко, О. Чугай та ін.).

Разом з тим, слід відзначити, що питання професійної підготовки фахівців у галузі освіти дорослих США, розвиток їхньої андрагогічної компетентності потребують подальшого вивчення та узагальнення.

Наукові розвідки засвідчують, що досвід США з підготовки фахівців-андрагогів, має практично столітню історію, відкриває нові перспективи його творчого використання іншими країнами.

Аналізуючи події початку ХХ століття, коли освіта дорослих тільки з'явилась як окрема сфера, американський дослідник М. Россман¹³⁷ (посилається на експериментальну програму літньої школи з підготовки педагогів для дорослих у журналі Американської асоціації освіти дорослих 1930 року. Перша кафедра освіти дорослих почала працювати в Колумбійському університеті, де у 1930 були започатковані перші університетські програми. Вже наступного року програми для дорослих було організовано в Державному університеті штату Огайо (Ohio State University), у 1935 – у Чиказькому (Chicago University) та Нью-Йоркському університетах (New York University), тоді ж було присуджено перших два докторських ступеня в освіті дорослих. Проте кількість магістерських та докторських програм підготовки педагогів для дорослих залишалась незначною.

Як зазначав Д. МакКей (D. MacKaye)¹³⁸ у 1931 році, незважаючи на усвідомлення необхідності навчання дорослих, практично нічого не було написано про методи навчання дорослих. Вчений порівнював освіту дорослих з військовими

¹³⁷ Rossman, M. H. (1978). Knowledge and skills for the adult educator: a Delphi. *Adult Education Quarterly*, Vol. XXVIII, 3, P.140.

¹³⁸ Mackaye, D. L. (1931). Tactical Training for Teachers of Adults. *Journal of Adult Education*, 3, 290–294.

діями, для участі в яких педагогу для дорослих треба мати необхідну підготовку. На думку Р. Білза необхідність ґрунтовної підготовки педагогів для дорослих не була загальнови-знаною: відповідно до результатів опитування тільки деякі експерти з освіти дорослих визнали необхідність методичної підготовки фахівців-андрагогів, інші вважали предметні знання достатніми. Американський дослідник Дж. Пулліам¹³⁹ приходить до висновку, що педагогічна підготовка завжди була предметом гострих дискусій у наукових колах.

Важливо наголосити на тому, що на початку ХХ століття не тільки можливість єдиного підходу до підготовки педагогів для дорослих, але й сама здатність дорослих до навчання ставилась під сумнів. Тому важливим стало ствердження Е. Торндайка¹⁴⁰ (E. Thorndike) про те, що з віком у дорослих людей відбуваються лише незначні зміни, що негативно впливають на здатність до навчання.

Необхідно зазначити, що політика Нового Курсу президента Ф. Рузвельта спричинила появу різних федеральних програм; у рамках Національної Програми Оборони та Підготовки (The National Defense Training Program) була здійснена професійна підготовка більше ніж для 7 мільйонів робітників у період з 1940 по 1943 рік. Вперше в історії США федеральна програма включала професійну підготовку дорослих з метою їхнього працевлаштування в оборонній індустрії та інших стратегічно важливих галузях. До професійної підготовки технічних робітників, що працювали з дорослими, були залучені як університетські викладачі, так і співробітники Департаменту Професійної Освіти, було розроблено велику кількість навчальних програм для педагогів для дорослих та накопичено багатий практичний досвід підготовки фахівців-андрагогів, що сприяло подальшому розвитку цього напрямку професійної підготовки. Визна-

¹³⁹ Pulliam, J. D., Patten, J.V. (2012). *The History and Social Foundations of American Education*. N: Pearson Education. P. 145

¹⁴⁰ Торндайк Э. Психология обучения взрослых. – М.; Л. 1936.

чальною подією стало ухвалення «Солдатського біллю про права» (G. I. Bill, 1944), чи «Білль права на освіту», який засвідчив усвідомлення необхідності додаткової андрагогічної підготовки університетських викладачів, адже потреби ветеранів вимагали перегляду навчальних програм та методів навчання.

На думку М. Россмана¹⁴¹ (M. Rossman), однією з перших змістовних програм підготовки педагогів для дорослих була програма В. Холенбека (W. Hallenbeck) 1948 року. Вона містила не тільки теоретичний предметний матеріал, але й матеріал з методики викладання, проведення та адміністрування програм освіти дорослих.

Професійний інтерес до освіти дорослих було ініційовано у 1955 році професорами освіти дорослих, у 1957 році Комісія професорів у галузі освіти дорослих почала серію семінарів за підтримки фонду Келог, метою яких було створення теоретичної платформи для освіти дорослих, а також визначення завдання підготовки педагогів для освіти дорослих. Можливості для професійної підготовки фахівців-андрагогів розвивались дуже швидко і, як зазначає М. Россман (M. Rossman), у 1958 році вже в дванадцятьох університетах педагоги для освіти дорослих працювали на постійній основі.

Велике значення для створення теоретичного підґрунтя освіти дорослих мали праці засновника андрагогіки М. Ноулза (M. Knowles), що були написані та опубліковані в цей період. Так, у працях «Неформальна освіта дорослих: довідник для адміністраторів, лідерів та викладачів» (1950) та «Викладання у сфері неформальної освіти дорослих» (1954) вчений приступає до обґрунтування теорії навчання дорослих, формулює принципи такого викладання, що максимально залучає дорослих учнів до навчального процесу. М. Ноулз (M. Knowles) звертається до теми професійної підготовки педагогів для дорослих у книзі «Як готувати кращих лідерів»

¹⁴¹ Rossman, M. H. (1978). Knowledge and skills for the adult educator: a Delphi. *Adult Education Quarterly*, Vol. XXVIII, 3, P.141.

(1955), де вчений висловлює ідею про необхідність відходу від авторитарного стилю викладання¹⁴².

Кількість дорослих, що навчались, постійно збільшувалась, а разом з цим і потреба у підготовці фахівців-андрагогів. Так, у 60-х роках більш ніж 50 мільйонів дорослих США взяли участь у програмах освіти дорослих, причому кожного року їхня кількість збільшувалась на 1 мільйон. Характерною рисою програм освіти дорослих Б. Крейтлов¹⁴³ (B. Kreitlow) називає різноманітність змісту, методів та організацій, що забезпечують їх функціонування. Крім програм федерального уряду, волонтерськими агентствами, центрами місцевих громад, громадськими університетами створювались нові програми освіти дорослих за ініціативою профспілок, а також військових, політичних, професійних організацій.

Слід вказати на те, що оголошення боротьби з бідністю Президентом США Л. Джонсоном (L. Johnson) втілилось у «Законі про війну з бідністю» (1964). У цей період була ухвалена ціла низка законів, що мають безпосередній зв'язок з професійною підготовкою фахівців-андрагогів. Було прийнято «Закон про громадянські права» (Civil Rights Act, 1964), «Закон про вищу освіту» (The Higher Education Act, 1965), «Закон про освіту дорослих» (The Adult Education Act, 1966), що визнав освіту дорослих самостійною галуззю науки, «Імміграційний закон» (The Immigration Act, 1965), «Закон про початкову та середню освіту» (The Elementary and Secondary Education Act (ESEA), 1965), «Закон про розвиток професійної освіти» (The Education Professions Development Act, 1967), «Закон про неперервну освіту» (The Lifelong Learning Act, 1976) та інші. Відповідно до цих законів, зазначають Дж. Пулліам¹⁴⁴ (J. Pulliam)

¹⁴² Огієнко, О. І., Литовченко І.М. (2014). Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К. : НТУУ «КПІ»

¹⁴³ Kreitlow, B.W. (1965). *Educating the Adult Educator. Part I. Concepts for the Curriculum.* Bulletin 573. University of Wisconsin, P. 9.

¹⁴⁴ Pulliam, J. D., Patten, J.V. (2012). *The History and Social Foundations of American Education.* NY : Pearson *Education.* P.119-124.

та С. Брукфілд¹⁴⁵ (S. Brookfield), по всій країні було відкрито курси та консультативні центри для осіб з низьким рівнем освіти або обмеженим знанням англійської мови, іммігрантів та біженців, виділено кошти на проведення досліджень у сфері неграмотності та базової підготовки дорослих, здійснено збільшення освітніх та соціальних програм для викладачів, зокрема, фахівців-андрагогів.

Значущою умовою в контексті розвитку підготовки фахівців-андрагогів стало нагальне завдання допомогти дорослим вирішити проблеми, пов'язані зі «старінням» знань у США. У 1976 році було прийнято «Акт про неперервну освіту» (The Lifelong Learning Act), в якому наголошувалось на важливості підвищення кваліфікації, програм для осіб третього віку та осіб з обмеженими можливостями¹⁴⁶. Незважаючи на це, як зазначає Б. Крейтлов¹⁴⁷ (B. Kreitlow), теоретичних та практичних знань у сфері освіти дорослих було недостатньо.

Саме у цей період публікуються визначні твори М. Ноулза (M. Knowles), у яких він здійснив теоретичне обґрунтування андрагогіки як науки про навчання дорослих та показав шляхи практичного застосування своїх ідей. У своїх працях «Сучасна практика освіти дорослих: андрагогіка проти педагогіки» (1970) та «Дорослий учень: забутий вид» (1973) М. Ноулз (M. Knowles) обґрунтував особливості організації процесу навчання дорослих та необхідність андрагогічної підготовки педагогів для дорослих, що мало значний вплив на подальші теоретичні та практичні здобутки у цій сфері. З'являються також праці інших вчених, предметом дослідження яких стала освіта дорослих та підготовка педагогів для дорослих.

¹⁴⁵ Brookfield, S. D. (1988). *Training Educators of Adults : The Theory and Practice of Graduate Adult*. London, NY: Routledge, P.166-167.

¹⁴⁶ Огієнко, О.І., Чугай, О.Ю. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід*. К: НТУУ «КПІ»

¹⁴⁷ Kreitlow, B.W. (1965). *Educating the Adult Educator. Part I. Concepts for the Curriculum*. Bulletin 573. University of Wisconsin, P. 8-9.

Важливою подією в контексті теоретичного обґрунтування підготовки фахівців-андрагогів стала публікація книги «Андрогогіка в дії: застосування сучасних принципів освіти дорослих» (1984), у якій М. Ноулз (M. Knowles) описав приклади застосування андрогогічної моделі на практиці. Всебічний аналіз особливостей навчальних контрактів зроблено вченим у книзі «Використання навчальних контрактів» (1986), що сприяло їхньому впровадженню у програми підготовки педагогів для дорослих¹⁴⁸.

Заснування Американської асоціації освіти дорослих та неперервної освіти (The American Association for Adult and Continuing Education, AAACE) у 1982 році, мета якої об'єднати педагогів для дорослих та сприяти поширенню результатів досліджень, теорії та кращих практик, створило умови для подальшого професійного розвитку фахівців-андрагогів, розвитку їхньої андрогогічної майстерності.

Наукові розвідки доводять, що важливий для підготовки фахівців-андрагогів став Закон під назвою «Білль прав дорослого учня» (A Bill of Rights of the Adult Learner, 1991), який розширив та гарантував освітні права дорослих учнів та привернув увагу до значення рівня професійної підготовки педагогів для дорослих.

Важливим чинником підвищення ефективності підготовки фахівців-андрагогів стала боротьба за якість освіти, що опинилась у центрі уваги стейкхолдерів наприкінці ХХ століття. Відсутність вимог до сертифікації педагогів для дорослих у більшості штатів, недостатність фінансування програм професійного розвитку, плинність педагогічних кадрів, значний відсоток сумісників та волонтерів в освіті дорослих, відсутність єдиного підходу до кращої практики викладання спричинили необхідність ухвалення законів на федеральному рівні¹⁴⁹. Так, у 1997 році президент США Б. Клінтон

¹⁴⁸ Огієнко, О. І., Литовченко І.М. (2014). Андрогогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К. : НТУУ «КПІ», С. 255-256

¹⁴⁹ Там же, С. 170-171

(B. Clinton) наголосив на пріоритетності якості освіти, підвищення якої дозволило би країні успішно конкурувати в глобальному масштабі.

Основою для федерального фінансування та керівництва програмами освіти дорослих, реабілітаційними програмами, програмами базової освіти дорослих став «Акт про освіту дорослих та сімейну грамотність» (Adult Education and Family Literacy Act, 1998)¹⁵⁰. Важливість цього закону полягає в представленні трьох ключових критеріїв для оцінювання програм освіти дорослих: покращення умінь і навичок грамотності, зарахування дорослих на навчання, продовження навчання або успішне отримання вищої освіти, професійної підготовки, кар'єрне зростання, отримання диплому середньої освіти або його еквіваленту. Була створена національна мережа універсальних навчальних центрів, що об'єднувала провайдерів базової освіти з іншими освітніми закладами та агентствами працевлаштування, які потребували фахівців-андрагогів для втілення закону та здійснення політики уряду.

Результати дослідження засвідчують, що й у XXI столітті питання функціональної грамотності дорослих залишається в центрі уваги: на засіданні Комісії з освіти трудових ресурсів «Шляхи покращення освіти дорослих у XXI столітті» (2003) акцентувалася на розширенні мережі освітніх закладів, що займаються освітою дорослих, застосуванні нових інформаційних технологій, гнучкості та варіативності програм освіти дорослих; створенні умов для самовдосконалення дорослої людини, фінансуванні освіти дорослих¹⁵¹. Федеральним урядом США приймаються: «Закон про освіту дорослих і економічне зростання» (2009), «Закон про підтримку знання та

¹⁵⁰ Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105-220 - 105th Congress - August 7, 1998. URL: <http://www.doleta.gov/regs/statutes/wialaw.txt>.

¹⁵¹ United States Congress House. (2013). Committee on Education and the Workforce. Subcommittee on 21st Century Competitiveness: Improving adult education for the 21st century. - Washington : U.S. G.P.O., March 4.

інвестування в уміння впродовж життя» (2013)¹⁵², що актуалізують необхідність підготовки педагогічних кадрів для освіти дорослих.

Безпосередній вплив на підготовку фахівців-андрагогів мали федеральні закони «Про відновлення та реінвестування освіти» (2009), «Про підтримку знання та інвестування в уміння впродовж життя» (2013). Зазначимо, що *сприяння досягненням студентів та їхньої глобальної конкурентоспроможності шляхом підвищення якості освіти та забезпечення рівного доступу є Місією Департаменту освіти США*¹⁵³.

Важливими чинниками, що впливають на розвиток підготовки педагогічного персоналу для дорослих на сучасному етапі, стали стратегії подальшого розвитку освіти США. Так, у книзі «Зухвалість надії: Думки щодо відродження американської мрії» президент США Б. Обама (B. Obama) називає американську систему освіти національною цінністю. Ця думка Президента отримала подальший розвиток у зверненні до Конгресу, в якому була поставлена мета: США повинні стати першою країною у світі за кількістю випускників коледжів до 2020 року за умови отримання якісної освіти¹⁵⁴. Виконання поставленої мети передбачає подальше збільшення кількості дорослих студентів в американських коледжах та університетах, що актуалізує необхідність додаткової андрагогічної підготовки викладачів.

Отже, наші розвідки дозволили виявити основні передумови становлення і розвитку професійної підготовки педагогічного персоналу для дорослих як складової освіти дорослих та педагогічної освіти США, з'ясувати детермінованість

¹⁵² Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Fact Sheet (2013). Washington, D. C., February 21. URL: <http://votesmart.org/bill/16338/49317#.VPHrhXysWgw>.

¹⁵³ An American Heritage – Federal Adult Education : A Legislative History 1964-2013, Washington, DC, 2013 URL: http://lincs.ed.gov/publications/pdf/Adult_Ed_History_Report.pdf.

¹⁵⁴ Там же.

професійної підготовки андрагогів сукупністю історичних, соціально-економічних, соціокультурних, технологічних, освітніх чинників розвитку американського суспільства. Узагальнення результатів показало, що професійна підготовка педагогічного персоналу для освіти дорослих у США продовжує динамічно розвиватися у контексті розвитку освіти дорослих.

Дослідження феномену професійної підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих як складової системи освіти дорослих та педагогічної освіти вимагає аналізу та визначення поняттєво-термінологічного апарату. Принципово важливими поняттями у контексті нашого дослідження є «неперервна освіта», «освіта дорослих», «дорослий», «дорослий учень», «дорослий студент», «нетрадиційний студент», «категорії дорослих слухачів», «андрагогіка», «професійна підготовка» тощо.

Ідеї і положення концепції неперервної освіти становлять сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих, адже саме принцип неперервності повинен забезпечити готовність дорослої людини відповідати вимогам часу. Ще Дж. Дьюї¹⁵⁵ (J. Dewey), американський філософ, освітній реформіст та психолог, наголошував на неперервності освіти, що не закінчується з отриманням середньої освіти, а триває за умови бажання дорослого навчатися.

У дослідженнях К. Хоула (C. Houle) освіта дорослих визначається як процес вдосконалення людей або суспільства шляхом розвитку умінь та набуття знань, що може відбуватись індивідуально або в групах, а також процес створення умов для такого вдосконалення¹⁵⁶. Е. Ліндемман (E. Lindeman), який ототожнював життя і навчання та вважав освіту дорослих безпосередньо пов'язаною з прак-

¹⁵⁵ Дьюї, Дж. (2000). Демократия и образование. [пер. с англ.] М.: Педагогика-Пресс. Р. 276

¹⁵⁶ Houle, C. O. (1996). The design of education. (2nd ed.) San Francisco :Jossey-Bass, 1996. P.254.

тичним життям дорослих, метою освіти дорослих вважав осмислення досвіду¹⁵⁷.

Таким чином, дослідники розглядають освіту дорослих як відокремлену частину системи освіти, самостійний соціальний інститут, складову систему неперервної освіти, окрему систему або частину системи, або як процес вдосконалення, процес створення умов, цілеспрямовану діяльність та результат діяльності. Різні підходи до визначення цього поняття, що не суперечать, а доповнюють один одного, свідчать про поліфункціональність освіти дорослих.

Залежно від соціальної та особистісної значущості освітніх потреб та можливостей їх задоволення розрізняють три підсистеми освіти дорослих: формальну, неформальну та інформальну, що визнані ЮНЕСКО. Зазначимо, що дослідники Ф. Кумбс (P. Coombs) та М. Ахмед (M. Ahmed) першими виокремили вищеназвані підсистеми освіти дорослих¹⁵⁸.

Необхідно зазначити, що формальна освіта спрямована на одержання освітніх кваліфікацій та академічних ступенів в освітніх установах. Звичайно формальна освіта представлена середньою професійною освітою, вищою освітою, підвищенням кваліфікації та перепідготовки в інститутах, на факультетах, курсах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки.

Неформальна освіта визначається як організована освітня діяльність за межами установленої формальної системи, що задовольняє певні навчальні потреби окремих осіб¹⁵⁹. Іншим визначенням неформальної освіти є наступне: будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною осві-

¹⁵⁷ Lindeman, E. (1926). The meaning of adult education (Reprint ed., 1989). Norman, OK : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, P. 5-6

¹⁵⁸ Кумбс, Ф. Г. (1970). Кризис образования в современном мире: системный анализ; [пер. с англ.] М.: Прогресс, 1970. С.

¹⁵⁹ Merriam, S. B., Brockett, R. (2007). The Profession and Practice of Adult Education. San Francisco :Jossey-Bass, P.14.

тою, що доповнює формальну освіту, забезпечуючи освоєння умінь та навичок, необхідних громадянам для інтеграції в суспільстві на ринку праці. Мета неформальної освіти задається самостійно, вона має динамічний характер і може змінюватись відповідно до поточних потреб; визначаються також результати та кінцевий результат діяльності. Прикладом неформальної освіти можуть бути професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання у центрах освіти дорослих, лекторіях, по телебаченню, на курсах інтенсивного навчання.

Розглянемо поняття «дорослий» (*adult*), що, як стверджує Ш. Меррієм (S. Merriam), є ключем до визначення освіти дорослих. В Північній Америці поняття дорослості, що сформувалось у період між закінченням Громадянської Війни та початку ХХ століття, є відносно новим. Дорослість вважається соціокультурним поняттям, що залежить від просторових та часових факторів¹⁶⁰. К. Хоул (C. Houle) стверджує, що дорослою можна вважати особу, що досягла повного фізичного розвитку та має право стати відповідальним членом суспільства¹⁶¹. Офіційне визначення періоду дорослості прив'язується до хронологічного віку, що теж варіюється в межах однієї культури. Іншим є підхід з точки зору психологічної зрілості та соціальних ролей. М. Ноулз (M. Knowles) використовує обидва критерії, стверджуючи, що людина вважається дорослою, якщо вона виконує дорослі ролі та сприймає себе як дорослу людину, тобто вважає себе відповідальною за своє власне життя¹⁶².

У нашому дослідженні ми розглядаємо дорослу людину як особу, що характеризується найвищим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей,

¹⁶⁰ Там же, С. 4

¹⁶¹ Houle, C. O. (1996). *The design of education*. (2nd ed.) San Francisco : Jossey-Bass, 1996. P.282.

¹⁶² Knowles, M.S. (2005). *The Adult Learner*. In Knowles, M.S., Holton, E. F., Swanson, R.A. *The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6 ed. Houston, TX : Butterworth-Heinemann, P.54

а також економічною незалежністю, життєвим досвідом та рівнем самосвідомості відповідального члена суспільства, навчальна діяльність якого зумовлена часовими, просторовими, професійними, побутовими та соціальними факторами та потребує негайного застосування в реальних життєвих ситуаціях.

Дослідницький пошук спонукав нас до аналізу понять «дорослий студент» (adultstudent, adultlearner) та «нетрадиційний студент» (nontraditionalstudent), що зустрічаються в науково-методичних матеріалах американських університетів та вживаються по відношенню як до майбутніх фахівців-андрагогів, так до тих, кого навчають педагоги для дорослих у вищих навчальних закладах США.

На основі узагальнення визначення поняття «дорослий студент» різними американськими університетами ми прийшли до висновку, що дорослі студенти представляють різні категорії населення: вони можуть бути батьками-одинаками, ветеранами або діючими військовослужбовцями; це також іноземні студенти; старші за 24 або 25 років; ті, хто повертається в коледж після перерви у навчанні; мають сімейні та робочі обов'язки, виконують кілька дорослих ролей; ідентифікують себе як нетрадиційних студентів. За визначенням С. Пеллетієр (S. Pelletier), нетрадиційним вважається студент, що відповідає хоча б одному з семи критеріїв: після закінчення школи пройшов певний час; відвідує заняття в коледжі у вечірній час або вихідні; працює повний робочий день; є фінансово незалежним; крім дружини, є інші утриманці; є батьком-одинаком; диплом середньої школи не отримав¹⁶³. На противагу нетрадиційним, вік традиційних студентів 18-22 років, вони фінансово залежні від батьків, займаються в коледжі повний робочий день та живуть в університетсько-

¹⁶³ Pelletier, S. G. (2010). Success for Adult Students: Looking at the Demographics of Today's Student Body, Nontraditional is the New Traditional. How can Public Universities Best Serve today's Older Student Population? Public Purpose 12, P.2.

му містечку. Як зауважує С. Пеллетієр (S. Pelletier), тільки 16% студентів американських коледжів можна віднести до категорії традиційних. За прогнозами Національного Центру Статистики Освіти, відсоток студентів старших 25 років зросте ще на третину до 2020 року, докорінним чином змінивши традиційні погляди на вищу освіту.

Як бачимо, поняття «дорослий студент» та «нетрадиційний студент» практично не відрізняються: вони охоплюють категорії осіб, виокремлених за віком, сімейним станом, місцем постійного проживання, працевлаштуванням, попереднім навчальним досвідом тощо. Зазначимо, що в науково-методичній літературі ці два поняття вживаються як синонімічні, хоча дослідник С. Пеллетієр (S. Pelletier) вважає поняття «нетрадиційний студент» ширшим за рахунок того, що до цієї категорії відносять студентів, котрим немає 24 років, які не входять до категорії «дорослий студент»¹⁶⁴.

Дорослих студентів, що отримують освіту в коледжах та університетах, поділяють на чотири категорії: 1) ті, що навчаються у вищому навчальному закладі вперше або вдруге з метою отримання сертифікату або диплому (delayers, deferrers); 2) дорослі, які навчаються не в перший раз з метою поновлення своїх професійних знань щоб змінити спеціалізацію або отримати підвищення по службі (refreshers, recyclers); 3) дорослі, які не мають вищої освіти та звичайно вступають на короткострокові курси з метою розширення своїх професійних навичок (наприклад, вивчення іноземної мови, робота з комп'ютером); 4) дорослі, які не мають вищої освіти та вступають на курси з особистих причин¹⁶⁵.

Подібну класифікацію залежно від мети навчання дорослих: отримання диплому, додаткова освіта, сертифікат або саморозвиток, представляє Ш. Меррієм (S. Merriam). Вчена зазначає, що програми федеральної підтримки призначені

¹⁶⁴ Там же, С. 2.

¹⁶⁵ Огієнко, О.І., Чугай, О.Ю. (2017). Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід. К: НТУУ «КПІ», С.105

для різних категорій дорослих: функціонально неграмотних, безробітних, частково безробітних, бездомних, домогосподарок, ветеранів, Віл-інфікованих, людей з обмеженими можливостями, батьків, селян, афро-американців, іммігрантів, біженців тощо. Існують також програми для жінок, чоловіків, людей середнього та похилого віку, випускників коледжів або університетів¹⁶⁶.

Підкреслимо, що інформація щодо особливостей дорослих студентів є необхідною умовою врахування їхніх потреб та невід'ємною складовою підготовки фахівців-андрагогів.

Важливим в контексті нашого дослідження є поняття «андрагогіка», що є предметом дослідження багатьох вчених, адже саме андрагогіка призначена задовольнити освітні потреби сучасної дорослої людини. Поняття «андрагогіка» увійшло до наукового обігу завдяки німецькому історичку О. Каппу (A. Kapp), який вперше вживав його ще у 1833 році¹⁶⁷. Тим не менше, у США цей термін з'явився тільки у 1927 році. Особливе місце посідають дослідження М. Ноулза (M. Knowles), що сформулював принципи андрагогіки у своїй праці «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки». М. Ноулз (M. Knowles) визначає андрагогіку як «мистецтво та науку навчання дорослих».

Андрагогіка визначається як освітня практична діяльність стосовно дорослих¹⁶⁸; педагогічна наука, яка займається дослідженнями проблем освіти навчання та виховання дорослих¹⁶⁹; окрема наука про специфіку навчання дорослої

¹⁶⁶ Merriam, S. B., Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco : Jossey-Bass, P.117-118.

¹⁶⁷ Огієнко, О. І., Литовченко І.М. (2014). Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К. : НТУУ «КПІ», С. 44.

¹⁶⁸ Mc Callum, C. L. (2012). *The perception of adult learners concerning their satisfaction of their educational experiences in a Midwestern Community College : a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy; Western Michigan University, Graduate College, P.14*

¹⁶⁹ Василюк А. В. (2004). Педагогічний словник – лексикон. англ.-укр., укр.-англ. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, С.12.

людини з урахуванням її здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, про форми і методи організації навчання дорослих; як самостійна наука¹⁷⁰; як теоретична дисципліна, галузь науково-гуманітарної сфери знань та освітній напрям¹⁷¹. Безумовно, андрагогіка, перш за все, опікується інтересами дорослих слухачів, створюючи такі умови, що сприяють їхньому навчанню, а сам процес навчання постає у вигляді діапазону від авторитарного, коли викладач знаходиться в центрі, до демократичного, коли в центрі знаходиться дорослий учень.

Слід зазначити, що серед науковців існують різні погляди на специфіку професійної підготовки фахівців-андрагогів. Так, Е. Віллегас-Раймерз (E. Villegas-Reimers) вважає, що професійна підготовка педагогів для дорослих не відрізняється від вчителів інших вікових груп: вони повинні мати глибокі знання не тільки з навчального предмета, але й з педагогіки; розвивати уміння та навички викладання під керівництвом досвідчених педагогів; робота з портфоліо, виконання проектів, проведення дієвого дослідження тощо використовуються як при підготовці вчителів шкіл, так і педагогів для дорослих¹⁷².

Зазначимо, професійна підготовка педагогів для дорослих дуже відрізняється від підготовки вчителів інших вікових груп. Відбувається докорінна зміна ролі педагога в процесі навчання дорослих, що актуалізує необхідність підготовки педагогів для дорослих¹⁷³. А. Карлсен (A. Carlsen)

¹⁷⁰ Митина, А. М. (2004). Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие. М. : Наука, С 143.

¹⁷¹ Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В. (2014). Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин : ЛисенкоМ.М., С.8.

¹⁷² Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development :an international review of the literature. Paris: ITEP UNESCO: International Institute for Educational Planning, P. 139.

¹⁷³ Огієнко О. І. (2011). Підготовка андрагогічного персоналу : професіоналізація і сертифікація У Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб. наук. пр. Черкаси : Ю. А. Чабаненко, – С. 336.

виокремлює такі складові успішних програм підготовки педагогів для дорослих, як гнучкість, врахування професійного досвіду, диверсифікація, рефлексивність, розвиток ключових компетентностей та альтернативне оцінювання¹⁷⁴.

Таким чином, ми визначаємо професійну підготовку фахівця-андрагога як цілеспрямований системний процес навчання, результатом якого є формування професійної компетентності педагога для дорослих, необхідної для ефективного навчання дорослих в різноманітному освітньому середовищі.

Заактуалізуємо на тому, що М. Ноулз (M. Knowles) вважав підготовку педагогів для дорослих першочерговим завданням для вирішення проблем освіти дорослих. Вчений також зазначав невизначеність змісту поняття «педагог для дорослих», що об'єднує фахівців різних сфер діяльності та рівнів підготовки. Водночас М. Ноулз (M. Knowles) передбачав неминуче зростання важливості професійної підготовки фахівців-андрагогів для організації, планування та здійснення навчальних програм для дорослих¹⁷⁵. Без визначення функцій та завдань педагогів для дорослих як професійних провайдерів освітніх послуг, на думку П. Фордем (P. Fordham), неможливе проведення якісної підготовки фахівців-андрагогів та здійснення ефективних програм освіти дорослих¹⁷⁶.

На думку Ш. Меррієм (S. Merriam), педагогом для дорослих (adulteducator) є той, хто «виконує освітню роль працюючи з дорослими»¹⁷⁷. Визначальним для фахівця-андрагога,

¹⁷⁴ Carlsen, A. (2003). The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe. In *Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter-regional Exchange of Experience*. Bangkok : UNESCO,– P. 54–55.

¹⁷⁵ Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey* San Francisco: Jossey-Bass, P. 137.

¹⁷⁶ Fordham, P. (1989). Training the adult educator as professional. *International Review of Education*, 35, 2, P.199.

¹⁷⁷ Merriam, S. B., Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco :Jossey-Bass, P.374

за М. Ноулзом (M. Knowles), є відповідальність допомагати дорослим навчатись¹⁷⁸. На думку МакКерона (McCarron), педагог для дорослих є особою, що має професійну підготовку та глибоке розуміння проблем сфери освіти дорослих¹⁷⁹.

Особистість викладача, що працює з дорослими, обсяг та перелік функцій фахівця-андрагога є предметом багатьох досліджень.

Л. Кінні (L. Kinney) визначив шість ролей фахівця-андрагога: керівник навчального процесу, радник та наставник, носій культури, посередник між навчальним закладом та громадою, представник своєї професії. М. Ноулз (M. Knowles) особливо наголошував на особливій ролі педагога для дорослих, що ґрунтується на гуманістичних філософських поглядах. У своїй роботі «The Adult Learner» (1988) він зазначив, що педагог для дорослих виконує функції розробника та менеджера навчального процесу, який займається побудовою відносин, визначенням потреб, залученням слухачів у процес планування, підбором навчальних матеріалів та підвищенням мотивації¹⁸⁰. Саме тому, що М. Ноулз (M. Knowles) є одним з найвпливовіших теоретиків у сфері освіти дорослих, його гуманістична філософія має багато послідовників серед педагогів для дорослих, які вважають себе фасилітаторами, а не розповсюджувачами знань¹⁸¹.

Бачення ролей фахівців-андрагогів дослідниками відрізняється від того, як самі педагоги для дорослих бачать ролі,

¹⁷⁸ Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey* San Francisco: Jossey-Bass, P. 142.

¹⁷⁹ McCarron, J. (2006). *Crisis or opportunity: An Investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century* : a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education Duquesne University, Duquesne School of Education. P.29

¹⁸⁰ Knowles, M.S. (2005). *The Adult Learner*. In Knowles, M.S., Holton, E. F., Swanson, R.A. *The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6 ed. Houston, TX :Butterworth-Heinemann, P.201

¹⁸¹ Wang, V. C. X. (2004). *Philosophy, Role of Adult Educators and Learners*. *Journal of Transformative Education*, 2, 3, P. 211.

що вони виконують навчаючи дорослих. Т. Фенвік (T. Fenwick) презентує шість ролей педагогів для дорослих, визначених самими фахівцями-андрагогами: гід (tourguide), що супроводжує та захищає дорослих від труднощів на шляху до мети, адже сам процес навчання порівнюється з підкоренням гірської вершини або походом крізь джунглі; ініціатор (firestarter), задача якого пробудити у дорослого інтерес до навчання, бажання замислитись та знайти відповіді на свої запитання; постачальник (outfitter), що готує дорослого до небезпечної мандрівки, забезпечує всім необхідним для того, щоб дорослий самостійно подолав труднощі; вихователь (caregiver) порівнюється з турботливим батьком або садівником, що допомагає дорослим набутти необхідних знань та умінь, дбаючи про їхні потреби; розповсюджувач (dispenser) є джерелом знань та інших ресурсів, що розподіляються між дорослими; привітний господар (goodhost) створює доброзичливу атмосферу; були також названі ролі контролера, майстра, кухаря, конструктора, тощо. Підсумовуючи, Т. Фенвік (T. Fenwick) приходить до висновку, що саме роль турботливого гіда (nurturingguide) втілює риси всіх зазначених ролей. Таким чином, фахівці-андрагоги бачать себе в ролі турботливого гіда, головна задача якого допомогти дорослим учням у навчанні¹⁸².

Р. Вальгма (R. Valgmaa) наголошує на особливій важливості ролі лідера для фахівця-андрагога. Дослідниця стверджує, що на початку навчання педагог для дорослих вже має авторитет, надаючи доступ до начальних матеріалів та здійснюючи оцінювання навчальної діяльності дорослих, але протягом всього курсу навчання авторитет треба підтримувати, що можливо за умови наявності та розвитку лідерських якостей фахівця-андрагога¹⁸³.

¹⁸² Fenwick T. J. Firestarters and Outfitters; Metaphors of Adult Educators. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400463.pdf>.

¹⁸³ Valgmaa, R. (2010). The adult educator's different roles. In *The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be*. Copenhagen : Danish School of Education, AarhusUniversity, P. 19

Підкреслимо, що інтегративно-рольова позиція фахівця-андрагога залежить не тільки від його індивідуальних особливостей, але й від ступеню готовності дорослого учня навчатись самостійно. Так, відповідно до ступеневої моделі спрямованого навчання Дж. Гроу (G. Grow), педагог для дорослих може бути авторитетним коучем (authoritycoach), мотиватором (motivator) або гідом (guide), фасилітатором (facilitator), консультантом (consultant) або делегатом (delegator) на шляху від повної залежності дорослого до самоспрямованості в навчанні. Коуч в моделі Дж. Гроу (G. Grow) є експертом, транслятором знань, він викладає свій предмет та перевіряє набуті знання; мотиватор або гід намагається зацікавити дорослого учня в постановці мети навчання; фасилітатор практикує рівноправні стосунки, створює сприятливу для самостійного навчання атмосферу; консультант або делегатор передає частину обов'язків викладача дорослому учню, направляє та консулює дорослого для проведення ефективного самостійного навчання¹⁸⁴.

У результаті аналізу змісту понять «педагогічний персонал для дорослих», «педагог для дорослих» та «андрагог» ми прийшли до висновку, що існує різне тлумачення у зв'язку з тим, що немає єдиного підходу до їх вживання. Ми пояснюємо цей феномен акцентуванням уваги на певному аспекті діяльності фахівців-андрагогів, що зумовлено виконанням взаємопов'язаних ролей, які вони грають у навчанні дорослих.

У результаті аналізу сутнісної характеристики діяльності фахівця-андрагога ми прийшли до висновку, що існує різне тлумачення ключових понять дослідження і пояснюємо цей феномен акцентуванням уваги на певному аспекті діяльності фахівців-андрагогів. Ми вважаємо поняття «педагог для дорослих» та «андрагог» синонімічними та визначаємо поняття «педагог для дорослих» як спеціаліста у сфері нав-

¹⁸⁴ Henschke, J. A. (1994). Theory and Practice in the curriculum. Preparing educator of adults. In Training and Professional Development in Adult and Continuing Education. UK : EXETER, P.54.

чання дорослих у різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, що поєднує у своїй професійній діяльності функції, пов'язані з організацією, проведенням, оцінюванням та коригуванням програм навчання дорослих, створенням сприятливого середовища для навчання дорослих та організації само спрямованого навчання дорослих. Професійна підготовка фахівця-андрагога характеризується децентралізацією, гнучкістю, забезпеченням принципу рівності можливостей, різноманітністю форм фінансування, повагою до особистості кожного, заснованої на індивідуальних досягненнях.

Метою професійної підготовки фахівців-андрагогів, що є невід'ємною складовою системи освіти дорослих та педагогічної освіти, є забезпечення розвитку професійно- й особистісно-значущих якостей майбутнього андрагога на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними педагогу для дорослих для здійснення андрагогічної діяльності в різноманітному освітньому середовищі.

Заактуалізуємо на тому, що професійна діяльність фахівця-андрагога відрізняється багатофункціональністю і багатоаспектністю, інтегральним поєднанням інформаційних, організаційних, менеджерських, експертних, освітніх, соціальних та інших рольових позицій, що забезпечує врахування професійного і соціального досвіду тих, хто навчається, їх самоспрямованості та активності. Саме фахівець-андрагог є ключовою фігурою в системі освіти дорослих, що пояснює інтерес дослідників до проблем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих.

Необхідно зауважити, що інтеграція предметної підготовки з андрагогічною відкриває можливість для адаптації до різних форм освіти дорослих. Саме андрагогічні функції дозволяють вирішувати проблеми пов'язані з людським фактором, адже андрагогічна підготовка включає інтеграцію предметів, що визначають стратегію людино-центрованої підготовки педагога для дорослих. Андрагогічний та дослід-

ницький підходи, а також гуманітарна спрямованість забезпечують процес формування професійних компетентностей як кінцевого результату професійної підготовки фахівця-андрагога. Підготовка педагога для дорослих відповідає гуманістичним цінностям відкритого суспільства, що забезпечують самоактуалізацію та саморозвиток дорослого.

Ми погоджуємось з думкою К. Кросс (K. Cross), що педагоги для дорослих повинні усвідомлювати три виміри особливостей дорослих: фізіологічний, соціо-культурний та психологічний, а також два виміри освітнього середовища: очна або заочна форма навчання, навчання з власної ініціативи або інших причин. Вчена зазначає, що метою професійної підготовки фахівця-андрагога є оволодіння комплексом професійних знань, умінь і навичок, а також розвиток якостей особистості, що необхідні для успішного навчання дорослих з врахуванням їхніх особливостей та потреб¹⁸⁵. Н. Кордер (N. Corder) наголошує на необхідності враховувати фахівцем-андрагогом навчальні стилі дорослих, передбачати труднощі, проводити оцінювання на різних етапах навчання, підвищувати мотивацію дорослих з метою успішного завершення програми тощо¹⁸⁶.

Необхідно наголосити, що ключову роль у професійній підготовці фахівців-андрагогів відіграють андрагогічні принципи, які становлять основу концепції навчання дорослих та забезпечують ефективність та якість навчального процесу.

Протягом багатьох років М. Ноулз (M. Knowles) роз'яснював та розвивав основні положення андрагогіки. У своїх останніх роботах він визначив шість основних принципів навчання дорослих: дорослі розуміють доцільність навчання, тобто усвідомлюють потребу знати; дорослі спроможні до самокерованого навчання; дорослі мають попередній досвід, який вони готові використовувати у подальшому навчанні; дорос-

¹⁸⁵ Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, P. 234-235.

¹⁸⁶ Corder, N. (2002). *Learning to Teach Adults: An Introduction*. London; NY :Routledge Falmer, P. 97.

лі здійснюють самокероване навчання; навчання дорослих зорієнтовано на вирішення конкретних життєвих проблем, розв'язання певних завдань; дорослі мають зовнішню (краща робота, підвищення, збільшення зарплатні тощо) та внутрішню мотивацію (бажання підвищити самоповагу, якість життя, відповідальність, задоволення роботою тощо)¹⁸⁷.

Заактуалізуємо на тому, що компетентнісний підхід став вирішальним на шляху до підвищення ефективності професійної підготовки фахівців освіти дорослих в США, що є загально визнаним лідером освітніх ініціатив на світовому ринку. Компетентність педагога для дорослих, за І. Есмаа (I. Eesmaa), полягає в здатності діяти самостійно, приймати виважені рішення, планувати навчальний процес з метою досягнення поставленої мети¹⁸⁸.

Таким чином, при визначенні компетентностей педагогів для дорослих наголошується на важливості досягнення результатів у процесі діяльності та практичної спрямованості їхньої професійної діяльності.

Саме компетентності, на погляд Б. Періш (B. Parrish), є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність педагога для дорослих до виконання професійних обов'язків, його подальший професійний розвиток і рівень затребуваності на ринку освітніх послуг¹⁸⁹.

У контексті нашого дослідження необхідно зупинитися на визначенні компетентностей фахівця-андрагога дослідниками, що використовують різні підходи. Так, І. Есмаа (I. Eesmaa) виокремлює загальні (general), предметні (subject) та галузеві компетентності (fieldcompetency) (див. Табл. 1).

¹⁸⁷ Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey* San Francisco: Jossey-Bass, P. 83-84.

¹⁸⁸ Eesmaa, I. (2010). *The adult educator's different roles* In *The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be*. Copenhagen: Danish School of Education, AarhusUniversity. – P. 11-18.

¹⁸⁹ Parrish, B. (2004). *How to Enhance Teaching Effectiveness. Teaching Adult ESL. A Practical Introduction*. NY. McGraw-Hill, P. 303.

Таблиця 1

*Структура компетентностей педагога для дорослих
(за І. Есмаа [Eesmaa, 2010, с. 16-17])*

І. Загальні компетентності педагога для дорослих				
компетентності вчителя	компетентності організатора навчання	компетентності дослідника	компетентності громадянського діяча	компетентності носія культури
ІІ. Предметні компетентності				
<ul style="list-style-type: none">- здатність до цілепокладання у навчанні- здатність до постійного оновлення змісту навчання- здатність до використання ефективних методів навчання				
ІІІ. Галузеві компетентності				
<ul style="list-style-type: none">- здатність враховувати особливості природного середовища- здатність орієнтуватися в сучасних соціальних процесах- здатність до рефлексії та успішної взаємодії з іншими людьми- здатність до ефективної комунікації- здатність використовувати сучасні технології у навчальному процесі- здатність до культурного розвитку, самовираження та самовизначення				

Необхідно зауважити, що американський дослідник Дж. Хеншке (J. Henschke) виділяє п'ять основних складових системи підготовки педагогів для освіти дорослих: отримання знань щодо особливостей дорослого учня, компетентностей педагогів для дорослих, етапів навчального процесу, методів та прийомів навчання та розвиток здатності практично застосувати свої знання¹⁹⁰.

Визначний дослідник Д. Прет (D. Pratt) виокремлює такі ключові компетентності фахівця-андрагога: вміння встано-

¹⁹⁰ Henschke, J. A. (1987). Training Teachers of Adults. In Materials and Methods in Adult and Continuing Education : International literacy. C. Klevins (Eds.). Los Angeles :Klevens Publications, P. 417.

вити ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; проводити моніторинг результативності навчання та намічати подальші цілі; розподіляти ролі під час навчального процесу та здійснювати контроль за процесом навчання¹⁹¹.

В США одним з перших спроб визначення ключових компетентностей для магістерських та докторських програм освіти дорослих став документ, розроблений Комісією професорів освіти дорослих (The Commission of Professors of Adult Education, CPAE).

Відділом розвитку трудових ресурсів та навчання дорослих (Division of Workforce Development and Adult Learning) Департаменту праці, ліцензування та регулювання штату Меріленд (Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation) було розроблено рамкові стандарти підготовки педагогічного персоналу для дорослих, що складаються з трьох компонентів: перелік стандартів, компетентностей та дескрипторів. Відповідно до шести стандартів: встановлення та підтримка цілей програми освіти дорослих, створення сприятливого навчального середовища, планування, моделювання та здійснення людино-центрованого навчання, проведення оцінювання результатів навчання, залучення сучасних технологій та професійний розвиток, розроблено перелік компетентностей фахівців-андрагогів та формулювання очікуваних результатів.

Не зважаючи на те, що кожен університет самостійно визначає перелік компетентностей для студентів кожної спеціальності, існує спільний підхід у визначенні результатів навчання. В науково-методичній літературі такий підхід має назву «планування від досягнутого» (backwardcoursedesign) або результативно-орієнтований підхід, коли планування навчальних програм починається з визначення кінцевих результатів навчання, тобто ключових компетентностей випус-

¹⁹¹ Pratt, D.(1998). Five perspectives on teaching in adult and higher education. Malabar: Krieger Publishing Company, P. 175.

ників програм освіти дорослих. Після цього відбувається пошук шляхів досягнення цілей шляхом експериментування на практиці, визначаються найбільш ефективні методи навчання та відпрацьовуються методи оцінювання. Завершальним етапом є визначення саме того змісту навчання, що необхідно засвоїти для досягнення цілей, а також найбільш ефективних методів навчання та контролю¹⁹².

У результаті дослідження структурних особливостей професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США ми встановили 51 вищий навчальний заклад, які розташовані у 33 штатах, що здійснюють підготовку фахівців-андрагогів.

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено широкий спектр програм підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих

Залежно від змістових особливостей, програми підготовки фахівців-андрагогів можна розділити на три групи: ті, що спеціалізуються на освіті дорослих, на лідерстві в освіті дорослих та програми, що мають міждисциплінарний характер.

Найбільш поширеною є «Програма освіти дорослих» (Adult Education Program), що представлена майже у половині університетів США. Цікавим є досвід державного університету Клівленда та університету Акрон (The University of Akron) штату Огайо, що розробили спільну «Програму освіти та розвитку дорослих» (Adult Learning and Development Program). Більшість університетів пропонує одну або дві програми підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих, причому це можуть бути тільки магістерські програми, тільки докторські програми або програми різних рівнів¹⁹³.

Наші розвідки показали, що навчання в магістратурі майбутніх фахівців-андрагогів зазвичай триває 2-3 роки. Для

¹⁹² Cochran, G. R. (2009). Developing a Competency Model for 21st Century Extension Organization. Columbus : Ohio State University, P. 18-19.

¹⁹³ Огієнко, О.І., Чугай, О.Ю. (2017). Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід. К: НТУУ «КПІ», С. 166.

стаціонарного навчання існують вимоги до навчального навантаження, що повинно складати якнайменше 9-12 кредитних годин за семестр.

Американська дослідниця К. Кесворм (С. Kasworm) зазначає, що сертифікатні програми набувають все більшої популярності в США. Дослідниця пояснює цю тенденцію вимогами роботодавців до підтвердження набуття фахівцями-андрагогами певних компетентностей, наприклад, навчання англійської як другої іноземної або базової освіти дорослих¹⁹⁴.

Програма «Доктор наук у галузі освіти дорослих» передбачає отримання щонайменше 72 кредитів, за один курс можна отримати 6 кредитів. Порівняно з програмою доктора філософії, курсів набагато менше і вони мають переважно практичну спрямованість: «Критичний підхід до експериментального дослідження», «Як стати дослідником-експериментатором», «Лідерство як результат персонального та професійного розвитку» тощо. Серед вимог програми є також виконання проекту Кепстоун (Capstone) «Сучасні проблеми та труднощі навчання й розвитку дорослих». Існує також можливість пройти навчання без отримання наукового ступеню одразу після закінчення програми. Паралельно з навчанням за докторською програмою можна також отримати ще і сертифікат у педагогічному коледжі Капелла¹⁹⁵.

Цікавим є досвід університету Клівленда штату Огайо, що пропонує тільки магістерську програму з освіти дорослих, а докторську здійснює спільно з університетом Акрон (The University of Akron). Програма «Магістр наук у галузі освіти та розвитку дорослих» передбачає отримання щонайменше 35 кредитів, причому за один курс можна отримати 3-4 кредити. Дисципліни основного курсу, такі як «Дослідження в освіті та технології», «Освіта дорослих в суспільстві змін»,

¹⁹⁴ Kaplan, P.S. (1993). *The Human Odyssey: Life-Span Development*. NY: West Publishing Company, P.463.

¹⁹⁵ Огієнко, О.І., Чугай, О.Ю. (2017). Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід. К: НТУУ «КПІ», С. 167.

«Психологія дорослих», повинні складати третину від загальної кількості, варіативна частина охоплює широкий спектр різних дисциплін: «Групова динаміка в освітньому лідерстві», «Семинар з проведення досліджень», «Оцінювання та інновації в освіті» тощо. Завершальним етапом програми є комплексний екзаме́н, виконання проекту або захист дисертації. Випускники програми працюють педагогами для дорослих в комерційних та громадських установах, навчальних закладах вищої освіти та освіти дорослих, соціальних установах, корпоративних навчальних центрах, спортивних клубах, музеях, лікарнях, оздоровчих центрах, бібліотеках, виправних установах.

Увагу привертає магістерська програма університету Болл Стейт «Магістр гуманітарних наук у галузі освіти дорослих та громадянської освіти», що спрямована на розвиток компетентностей у плануванні, проведенні та оцінюванні ефективності освітніх програм для дорослих у різних сферах. Усвідомлюючи закономірності взаємодії освітніх, соціальних, політичних та економічних систем у межах громади, випускники спрямовують свою діяльність на сприяння програм неперервного навчання, створення освітніх організацій та спільнот. Програма передбачає отримання щонайменше 30 кредитів та складається з чотирьох блоків: блоку основного курсу, за який необхідно отримати щонайменше 18 кредитів, та трьох блоків вибіркового дисциплін: з проведення досліджень, освіти дорослих та громадянської освіти, загальною кількістю 20. Необхідно зазначити, що можлива як очна форма навчання, так і онлайн, як, наприклад дисципліни «Дорослий в ролі учня», «Проведення оцінювання освітніх програм»; деякі дисципліни можливо опанувати тільки онлайн, наприклад «Неперервна професійна освіта», «Написання грантів та проведення дослідження».

Заслуговує на увагу докторська програма університету Болл Стейт «Доктор наук у галузі освіти дорослих, вищої та громадянської освіти», що вирізняється варіативністю та пе-

редбачає отримання щонайменше 90 кредитів з розрахунку 3 кредити за одну дисципліну. Програма включає обов'язкову частину курсу з основ освіти дорослих та вибірккову, що складається з трьох блоків: вищої та громадянської освіти, проведення досліджень, освіти дорослих та громадянської освіти (поглиблено), загалом 28 різних дисциплін. Крім того, існує можливість вибору не тільки у варіативній частині, але і в обов'язковій. Наприклад, однією з дисциплін обов'язкового блоку може бути «Розширений семінар з освіти дорослих та громадянської освіти», «Семінар з громадянського лідерства» або «Семінар з вищої освіти».

Випускники програм освіти дорослих університету Боллстейт отримують можливість працювати педагогами для дорослих, менеджерами з розвитку персоналу, фахівцями з корпоративного навчання, педагогічного проектування, оцінки та розробки програм громадянської освіти на промислових підприємствах, в урядових, громадських організаціях та установах, навчальних закладах та комерційних структурах.

У результаті аналізу програм підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих у США встановлено, що випускники отримують освітньо-кваліфікаційні рівні магістра гуманітарних наук, магістра наук, магістра в галузі освіти, спеціаліста, а також науковий ступінь доктора філософії або доктора наук у галузі освіти дорослих. Головною відмінністю між різними магістерськими програмами є кількість дисциплін та змістовна складова. Програма доктора філософії заохочує і підтримує надбання глибоких знань та розвиток умінь докторантів для проведення наукових досліджень, а програма доктора наук у галузі освіти дорослих спрямована на підготовку лідерів та вчених-практиків.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

– професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США пройшла досить тривалий шлях історичного розвитку, та продовжує розвиватися у від-

повідності до вимог сучасного суспільства. Основними детермінантами її розвитку є історичні, соціально-економічні, соціокультурні, технологічні чинники розвитку американського суспільства, освітні потреби дорослої людини, розширення спектру освітніх послуг, зростання контингенту дорослих учнів;

– відсутня єдність у визначенні понятійно-термінологічного апарату, зокрема, таких понять як «освіта дорослих», «дорослий учень», «андрагог», «професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих» тощо), що доводить їх багатоаспектність. Поняття «професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих» витлумачено нами як цілісна, багатофункціональна, багаторівнева, гнучка та відкрита система, яка відрізняється динамічністю у розвитку й функціонуванні, ґрунтується на ідеях відкритості, неперервності, випереджувального розвитку, а її науково-методологічною основою слугують андрагогічний, компетентнісний, результативно-орієнтований, особистісно-діяльнісний підходи; як цілеспрямований процес навчання, що базується на андрагогічних принципах і технологіях, метою якого є формування професійних компетентностей-андрагога, необхідних для ефективного навчання дорослих, а результатом – готовність до андрагогічної діяльності в різноманітному освітньому середовищі;

– професія андрагога – багаторольова та багатофункціональна; андрагогічна компетентність розглядається як інтегральна характеристика, яка поєднує професійні та особистісні якості андрагога, визначає здатність вирішувати професійні проблеми та завдання з використанням знань, професійного та особистісного досвіду;

– особливостями професійної підготовки андрагогів є багаторівневність та різноспрямованість (підготовка андрагогів на рівні університету, можливість здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів магістра, спеціаліста, доктора за різними напрямками підготовки в галузі освіти дорослих), динамічність

та відкритість (здатність адекватно реагувати на вимоги і потреби суспільства, що швидко змінюються);

– розроблені рамкові стандарти професійної підготовки педагогічного персоналу для системи дорослих у США складаються з трьох компонентів: перелік стандартів, компетентностей та дескрипторів;

– існуюче різноманіття програм підготовки андрагогів доцільно об'єднати у три групи: програми освіти дорослих, лідерства в освіті дорослих, програми міждисциплінарного характеру, які відрізняються варіативністю і різноспрямованістю, компетентнісно-орієнтованістю і практико-спрямованістю, забезпечують демократичність відносин і можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії навчання;

– узагальнення американського досвіду щодо професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих дало підстави для виокремлення його інноваційних ідей та обґрунтування рекомендацій стосовно їх творчого використання при реформуванні вітчизняної системи освіти на національному – сприйняття фахівця-андрагога як професіонала в галузі освіти дорослих, від якого, здебільшого, залежить її ефективність; розробка концепції професійної підготовки педагогів для дорослих з урахуванням світового досвіду та національних особливостей; прийняття «Закону про освіту дорослих» та інституційному – запровадження університетських програм з метою здобуття кваліфікації «фахівець-андрагог», створення кафедр андрагогіки в українських університетах, розробка та акредитація програм короткострокової підготовки фахівців-андрагогів; впровадження андрагогічного і результативно-орієнтованого підходів у навчальний процес університетів, перехід до андрагогічної моделі навчання, формування андрагогічної компетентності сучасного вчителя.

2.3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОЛЕДЖАХ ТА УНІВЕРСИТЕТАХ УГОРЩИНИ

Катерина Годлевська

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливого значення набуває входження України до європейського освітнього простору, що зумовлює необхідність модернізації освіти, зокрема, педагогічної. У цьому контексті актуалізується проблема підготовки майбутніх вчителів початкової освіти, які відіграють визначальну роль в особистісному розвитку молодшого школяра, підготовки його до сприйняття нових знань, адаптації у соціумі; пошуку інноваційних шляхів та підходів до забезпечення якісно нового рівня підготовки вчителя початкових класів відповідно до європейських вимог.

У цьому контексті доцільність вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Угорщині обґрунтовується низкою чинників, серед яких суттєве поглиблення європейської співпраці в освітній галузі, створення єдиного європейського освітнього простору, значні успіхи, яких досягла Угорщина у реформуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, посідають провідні позиції. Окрім того, не можна оминати факт, що Угорщина межує з Україною, є її партнером, країни мають подібні історико-політичні, соціально-економічні та суспільно-культурні умови розвитку, а їх народи – пріоритетні в цивілізаційному вимірі цінності.

Педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Угорщині організується згідно з постановою Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги підготовки педагогів та підготовчі вимоги певних педагогічних факультетів».

тетів» (2013 р.) та координується кафедрами педагогіки і психології¹⁹⁶.

У 2016/17 навч. році професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Угорщині здійснювалася на базі 13 університетів (Дебреценський реформатський теологічний університет, Університет імені Етвеша Лоранда, Університет імені Кароля Естерхазі, Капошварський університет, Реформаторський університет імені Каролі Гаспара, Ниредьгазький університет, Сопронський університет імені Данієла Берчені, Університет імені Положа Аттіли, Католицький університет імені Петера Пазманя, Печський університет, Університет імені Іштвана Сечені, Сегедський університет) та трьох коледжів (Католицький коледж імені Вільмоша Апора, Коледж імені Йозефа Етвоша, Коледж імені Ференца Галя). У цих ВНЗ рівнобіжно здійснюється педагогічна і непедагогічна профільні підготовки.

Сучасна система вищої педагогічної освіти в Угорщині успішно впровадила триступеневу систему, що охоплює базовий курс навчання у бакалавраті, магістратуру і докторантуру.

Бакалаврські програми пропонують усі угорські коледжі й університети, магістерські – здебільшого університети, докторські – лише університети. Стандарти й оцінки навчання відповідають ECTS: наприкінці навчального року підраховуються ECTS-кредити (залікові одиниці) кожного студента. Таким чином визначається його готовність або неготовність до переходу на наступний курс навчання¹⁹⁷.

У ВНЗ Угорщини, зокрема у педагогічних, на початку 1-го семестру студенти реєструються у спеціальній системі, записуються на курси лекцій, що є обов'язковими для вивчення (залежно від спеціальності), та вибирають додаткові дисци-

¹⁹⁶ Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

¹⁹⁷ Balog, Z. (2015). A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményei. URL: <http://www.okm.gov.hu>

пліни («szabadonválasztható» або «electives»). Головне – дотримуватися норми навчальних годин. Крім того, студентам можна скласти індивідуальні графіки екзаменів під час сесій¹⁹⁸.

Відмітною рисою педагогічної освіти Угорщини є забезпечення будь-яким фахівцям, що мають диплом бакалавра (юристи, медики), можливості опанування педагогічної професії¹⁹⁹. Варто зазначити, що в Угорщині вчителям надається право викладати в школі після здобуття ступеня магістра. Виняток становлять вихователі, вчителі початкових класів та вчителі, що навчають дітей з особливими потребами, вони можуть почати роботу в школі після отримання ступеня бакалавра²⁰⁰.

Викладання і навчання у ВНЗ за всіма спеціальностями однаково провадиться кількома мовами – угорською, англійською, німецькою і французькою.

Диплом про вищу освіту студент отримує після захисту випускної кваліфікаційної роботи, складання державного екзамену та за наявності свідоцтва про опанування іноземної мови на рівні B2²⁰¹.

Навчальний процес в угорських ВНЗ організаційно може бути побудований вертикально або горизонтально. Вертикальна модель передбачає підготовку вчителів для дошкільних навчальних закладів, початкової і загальної школи, навчання у докторантурі, а також підвищення кваліфікації вчителів на курсах. Горизонтальна модель – це професійна підго-

¹⁹⁸ Леврінц, М. (2011a). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія.

¹⁹⁹ Bollókné, P., I. Hunyady, G. (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 7-8(53), 4–16.

²⁰⁰ Magyarország. EMMI rendelet 27 (IX. 16.) (2016). Az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképzések szakmai és vizsgakövetelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600027.EMM×hift=ffffff4&xtreferer=00000001.TXT

²⁰¹ Magyarország. Korm. Rendelet 137 (V. 16.) (2008). Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0800137.kor

товка педагогів у межах одного навчально-кваліфікаційного рівня. Вертикальна модель побудови притаманна університетам, горизонтальна – коледжам^{202, 203}.

На педагогічні спеціальності абітурієнти зараховуються за наявності атестата про закінчення середньої школи – атестата зрілості. У випадку фахового навчання іноземною мовою вступники складають екзамен з іноземної мови.

За узгодженням із Міністерством Людських ресурсів Угорщини та Державним інформаційним центром вступників кожний ВНЗ визначає прохідний бал для абітурієнтів. Для цього попередньо ознайомлюються з результатами екзаменів вступників, держзамовленням та попитом на набір спеціальностей, що пропонують ВНЗ країни. Якщо абітурієнт не проходить за конкурсом на вибрану ним спеціальність, ВНЗ пропонує йому інший факультет, позначений наступним у заяві про вступ до ВНЗ. Через недобір балів на додаткову спеціальність абітурієнт не має права навчатись у ВНЗ²⁰⁴.

Під час вступу на вчительські спеціальності майбутній студент складає екзамен на професійну придатність. Дату проведення екзамену на професійну придатність заклад висилає абітурієнту після подачі заяви на вступ. Екзамен можна скласти і в закладі, що розташований ближче до місця проживання абітурієнта.

Для здобуття вчительської кваліфікації абітурієнт вибирає спеціальність, за якою навчання може бути продовжене в межах магістерської програми підготовки вчителів. Студенти-першокурсники, які беруть участь у базовій підготовці й опановують учительську професію, вибирають за бажанням

²⁰² Gombos, N. (2011). A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli tantervek tükrében. Gödöllő: SZIE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.

²⁰³ Леврінц, М. (2011). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія.

²⁰⁴ Felvi.hu – minden, ami felsőoktatásról (2015). URL: <https://www.felvi.hu/>

базовий модуль додаткової вчительської спеціальності і вивчають курс психолого-педагогічних дисциплін. Зауважимо, що лише так можна оволодіти базовими знаннями для продовження навчання за магістерською програмою та здобути другу кваліфікацію²⁰⁵.

Учительські напрями (спеціальності) поєднуються довільно. Основний базовий напрям, за яким студент розпочав навчання, позначають літерою А, додаткову спеціальність, вибрану як спеціалізацію до першої, – літерою В. Будь-яку загальноосвітню спеціальність можна вибрати під час вступу до ВНЗ як основну (А). До загальноосвітніх спеціальностей залічують: початкову освіту, філологію (іноземні мови), угорську філологію, математику, історію, комунікацію, людину й суспільство, педагогіку, біологію, фізику, хімію, географію, музику і співи, кіно- й медіакультуру, візуальну культуру та культуру довкілля, інформатику, природознавство, фізичне виховання, валеологію²⁰⁶.

Для здобуття вчительської кваліфікації студенти педагогічного ВНЗ на 1-му курсі остаточно вибирають учительську професію. Відтак на 2-му семестрі до основної базової підготовки вибирають як спеціалізацію додаткову вчительську спеціальність. Протягом 3 – 6 семестрів складають модуль загальним обсягом 50 кредитів та рівнобіжно вивчають курс психолого-педагогічних дисциплін – 10 кредитів. Після отримання диплома бакалавра за основною спеціальністю студенти навчаються за програмою магістерської підготовки в межах спарених спеціальностей А – В. Якщо студенти своєчасно не вибрали додаткову вчительську спеціальність, вони мають змогу зробити це після здобуття вчительської кваліфікації; у цьому разі вони вчать додатково ще два півріччя²⁰⁷.

²⁰⁵ Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

²⁰⁶ Там само.

²⁰⁷ Bollókné, P., I. Hunyady, G. (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 7-8(53), 4-16.

На першому циклі навчання у ВНЗ (бакалаврат) вивчаються дисципліни за фахом, основні курси за вибором професійно-педагогічного спрямування.

Підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів, формуванню їхньої мотивації сприяє визначення і уточнення змісту основних компетентностей, якими оволодівають студенти педагогічних ВНЗ та які виконують роль цільових орієнтирів педагогічної освіти. На думку угорських учених, педагогічна освіта країни має ґрунтуватися на наукових здобутках мотиваційних теорій та компетентнісного підходу. Це зумовлено тим, що для розвитку професійних компетентностей, підвищення педагогічної майстерності потрібно формувати професійну мотивацію та брати до уваги мотиви навчально-професійної діяльності²⁰⁸.

Охарактеризуємо професійні компетентності, якими оволодівають вчителі початкових класів у педагогічних ВНЗ Угорщини:

- розвиток особистості учня: здатність до формування інтелектуальних, фізичних, чуттєвих, моральних і соціальних якостей учнів (з опорою на їхні індивідуальні потреби, інтереси й особливості розвитку), культивування загальнолюдських, національних, європейський демократичних і гуманістичних цінностей;

- розвиток і формування учнівського колективу: вміння використовувати потенціал колективу учнів для формування толерантності у сприйнятті один одного як мети полікультурного виховання, співпраці;

- планування навчально-виховного процесу: вміння планувати, аналізувати й оцінювати навчально-виховний процес завдяки рефлексивному мисленню;

- підготовка учнів до навчання протягом життя: здатність до розвитку компетентностей учнів, які потрібні кожній людині (аналіз інформації; виконання основних розумо-

²⁰⁸ Fejes, J. B., Józsa, K. A. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia. – 2005., 2., 185–205.

вих операцій; усвідомлення прочитаного; вибір стратегій навчання; розв'язання проблем; інтеграція знань і вмінь, набутих учнями у дошкільний період, післяурочний час та в навчально-виховному процесі школи; формування вмінь самоосвіти і самонавчання);

- організація та управління процесом навчання: здатність до організації різних форм навчання і учіння, розвитку вмінь учнів орієнтуватися у потоці інформації, застосування новітніх ІКТ, створення сприятливої навчальної атмосфери;

- використання прийомів педагогічного оцінювання: вміння оцінювати академічну успішність учнів та особливості їхнього розвитку, сприяння формуванню самооцінки учнів;

- професійна співпраця і комунікація: здатність до налагодження ділових взаємин з учнями, батьками, колективом школи та громадськими організаціями;

- готовність до самоосвіти, професійного зростання: схильність до постійного вивчення досягнень науки, сучасних технологій і методів викладання та використання їх у навчально-виховному процесі, а також до здійснення професійної рефлексії^{209, 210}.

Постановою уряду «Про кредитну систему» (2012), було виділено вісім напрямів педагогічних спеціальностей: гуманітарний, природничий, фізичного виховання, візуальної культури, аграрний, прикладний, економічний, охорони здоров'я²¹¹. Таке різноманіття напрямів підготовки вчителів за спеціальностями педагогічного профілю свідчить про диверсифікацію її структури.

Доречно відзначити, що визначальною ознакою організації професійної підготовки вчителів початкових класів в

²⁰⁹ Magyarország. Törvény CCIV (2011). A nemzeti felsőoktatásról. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

²¹⁰ Леврінц, М. (2011). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія.

²¹¹ Magyarország. Korm. Rendelet 1 (I. 20.) (2012). A hallgatói hitelrendszerről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200001.kor

Угорщині є розбудова її завдяки гармонійному поєднанню системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегративного, діяльнісного, культурологічного і рефлексивного методологічних підходів.

Наші розвідки доводять, що існує щільний зв'язок між ефективністю системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Угорщині та принципами її функціонування.

Зазначимо, що основні принципи організації системи професійної підготовки вчителів початкових класів в Угорщині – соціальної детермінованості, гуманізму, демократизації, системності, наступності, гнучкості, неперервності.

Для нашого дослідження становить інтерес зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Угорщині, оскільки саме він є «...ядром професійної підготовки вчителя, фундаментальність якого повинна забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста»²¹².

Система професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Угорщині, зауважує М. Леврінц, охоплює дві моделі: супровідну (concurrent), за якою загальноосвітні, фахові й професійно-педагогічні дисципліни засвоюються паралельно, та послідовну (consecutive), за якою професійно-педагогічна підготовка здійснюється після вивчення циклу дисциплін професійного спрямування. Остання модель є домінуючою²¹³.

Підготовка вчителів початкових класів у ВНЗ здійснюється на основі навчальної програми. Навчальна програма приймається сенатом – органом ВНЗ, який приймає рішення та контролює їх виконання²¹⁴.

²¹² Савченко, О.Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Початкова школа, 7, 1.

²¹³ Леврінц, М. (2011). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія. С.25.

²¹⁴ Magyarország. Törvény CCIV (2011). A nemzeti felsőoktatásról. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

Чинне законодавство Угорщини, яке регулює професійно-педагогічну підготовку вчителів, визначає зміст педагогічної освіти та виділяє три основні компоненти фахової підготовки, а саме: дисципліни психолого-педагогічного циклу; методики викладання профільних дисциплін і практику²¹⁵.

Особливості побудови навчально-виховного процесу ВНЗ та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відбувається відповідно до постанови Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги підготовки педагогів та підготовчі вимоги певних педагогічних факультетів» (2013 р.). Так, спільний для всіх педагогічних спеціальностей професійно-педагогічний компонент має становити щонайменше 600 академічних годин²¹⁶.

Студенти педагогічних спеціальностей, які навчаються за супровідною моделлю, здійснюють фахову та професійно-педагогічну підготовку одночасно. За даної моделі кредити за професійно-педагогічний навчальний компонент (40 кредитів за семестр), входять до загальної кількості кредитів, яка залежить від тривалості навчання²¹⁷.

За послідовної моделі професійно-педагогічний навчальний компонент становить 60 кредитів, до яких додаються 10 кредитів за написання дипломної роботи.

На вивчення професійно-педагогічного навчального компонента відводиться принаймні шість семестрів у супровідній моделі підготовки вчителів, за якої фахова і професійно-педагогічна підготовка здійснюються паралельно, та принаймні чотири семестри у послідовній моделі. Крім того, базова педагогічна освіта Угорщини передбачає ознайомлення студентів з основами шкільного менеджменту, поглиблене

²¹⁵ Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

²¹⁶ Там само.

²¹⁷ Леврінц, М. (2011). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія. С.25.

вивчення якого здійснюється на курсах підвищення кваліфікації вчителів²¹⁸.

Головною рисою угорської системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є пошук раціональних засобів переходу від традиційної освітньої моделі до дуальної системи вищої освіти, переосмисленої у контексті Болонського процесу²¹⁹.

Викликає інтерес модель професійної підготовки педагогів в Угорщині після приєднання країни до Болонського процесу, яку пропонує професор Сегедського університету Б. Пуканський²²⁰.

Як зазначає Б. Пуканський студенти спочатку вивчають загальноосвітні предмети на рівні бакалаврату, а потім орієнтуються та адаптуються впродовж певного періоду (110 кредитів). Після закінчення цього періоду студент вирішує чи продовжувати йому навчання за цим напрямом. Відтак вивчає початковий професійний контент (50 кредитів), а лише згодом – професійні предмети.²²¹

Гадаємо, що модель професійної підготовки педагогів (за Б. Пуканським) дає студентові змогу впевнитися у своєму виборі та визначити своє професійне майбутнє.

Угорська система професійної підготовки вчителів початкових класів має загалом чітке практичне спрямування на майбутню професійно-педагогічну діяльність, яке виражається у навчально-виховному процесі ВНЗ, (вивчення курсів психолого-педагогічного циклу, курсів методики викладан-

²¹⁸ Józsa, K., Nagy, L., Zsolnai, A. (2001). Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. Új Pedagógiai Szemle, LI, 44–51.

²¹⁹ Kérelem az anglisztika alapképzési Bachelor szak indítására A MAB 2004/6/VI/2. sz. Határozata. (2004) URL: http://www.seas3.elte.hu/seas/studies/programmes/BA/Anglisztika_I-III.pdf

²²⁰ Pukánszky, B. (2010): Tanárképzés Bologna után – A MAB szerepe a tanári mesterszakok minőségének fejlesztésében. In: Brezsnayánszky László (szerk.): Kutatás és képzés. In honorem Orosz Gábor. Nyíregyházi Főiskola, Debrecen, Nyíregyháza.

²²¹ Там само.

ня, шкільної педагогічної практики та написанням курсових і бакалаврських робіт). Шкільна педагогічна практика починається із загально-педагогічної практики. Через півроку студенти проходять індивідуальну практику викладання для учнів 6 – 12 років. Після проходження піврічної індивідуальної практики, студенти складають творчий звіт – дають показові уроки, які оцінюють експерти. Для успішного завершення навчання випускники складають державний екзамен та захищають бакалаврську роботу з вивчення особливостей засвоєння знань молодшими школярами; до роботи додається самостійно виконане емпіричне дослідження²²².

У розробленні навчального плану професійної підготовки вчителів початкових класів велика увага приділяється формуванню в них професійних компетентностей, необхідних для роботи з молодшими школярами. Серед важливих завдань цієї підготовки виділено знання особливостей навчання і засвоєння навчального матеріалу учнями 6 – 12 років та вміння вибирати відповідні методи викладання, формувати потреби учнів у засвоєнні матеріалу, їхньої мотивації і здібностей. Головним завданням професійної підготовки вчителів початкових класів є також формування в них умінь створювати сприятливі умови для успішного засвоєння знань молодшими школярами. Тут на допомогу майбутнім учителям стає теоретико-практичний досвід, який вони набули під час вивчення курсів професійно-педагогічного спрямування²²³.

Ознайомлення зі змістом і кінцевою метою підготовки вчителів для початкових класів Угорщини свідчить про їх співзвучність з реаліями життя школи, де майбутнього педагога ознайомлюють з професійною дійсністю, озброюють

²²² Lükő, I. (2011). Tartalmi és szervezeti változások a szakképzésben. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

²²³ Magyarország. TNM rendelet 26 (VIII. 5.) (2005). Az egyes szakképesítések szakmai és vizsga követelményeiről és a szakmai vizsgaszervezésére jogosult intézmények jegyzékéről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500026.TNM&celpara=261

необхідними теоретико-практичними компетентностями, та формують таким чином професійну мотивацію.

Уміння і здібності студентів до виконання науково-дослідної роботи з методики викладання, які у подальшому стануть їм у пригоді під час написання курсових і дипломних робіт, формуються завдяки науковим дослідженням. Важливу роль у професійній підготовці вчителів початкових класів відіграє поглиблене вивчення курсів, які входять до складу методики викладання у ранньому віці й піднімають психологічні питання засвоєння знань у дитячому віці²²⁴.

Як свідчить аналіз навчальних планів педагогічних факультетів ВНЗ Угорщини, дисципліни, які вивчають майбутні вчителі, поділяються на обов'язкові, обов'язкові за вибором та за вільним вибором. Студенти обов'язково вивчаються дисципліни, які входять до загальноосвітнього та фахового навчальних компонентів. Наразі вони мають можливість вибирати курси, що відносяться до диференційованого профільного модулю. Більшість дисциплін, які вивчаються протягом 1–4-го семестрів, є обов'язковими. Дисципліни за вільним вибором студентів переважно вивчаються після 3-го семестру. Щоби продовжувати навчання, студенти багатьох ВНЗ Угорщини здають проміжні екзамени²²⁵.

Зауважимо, що елективний компонент навчального плану ВНЗ сприяє дотриманню основних дидактичних принципів диференціації та індивідуалізації навчання. У комплексі з іншими чинниками ці принципи позитивно впливають на ефективність професійної підготовки педагогів.

²²⁴ Szakképzés, foglalkoztatás, kompetencia. (2014). Győri Járműipari Körzet Zárókonferencia TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0010 Közösségi szféra és oktatás Szeptember 25-26.

²²⁵ Apor Vilmos Katolikus Főiskola (2015). Tanító BA szak min-tatanterv. URL : https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_gNmZ5Z-bXAhVMBcAKHV3FB51QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.avkf.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftanito_2016-2017_nappali_uj_kodokkal.xls&usg=AOvVaw3Td4QWomUFk7UeWloCsOvt

Зазвичай перед вивченням навчальної дисципліни студентів ознайомлюють з метою і змістом курсу; основними завданнями дисципліни; знаннями, вміннями і навичками, якими вони оволодівають після закінчення курсу; основними формами і методами навчання; питаннями для самостійного опрацювання; критеріями оцінювання успішності та її формами; обов'язками студентів для налаштування їх до навчальної діяльності та формування у них професійної мотивації. Це дає студентові можливість автономно будувати процес опрацювання навчального матеріалу в зручному для себе порядку і темпі й залучає його до планування та керування своєю навчальною діяльністю. Угорські викладачі використовують здебільшого активні методи навчання, наприклад проблемно-пошукові лекційні й практичні заняття, дидактичні ігри, мікрОВикладання, метод проектів, групову роботу, технічні засоби²²⁶.

Аналіз навчальних планів педагогічних ВНЗ Угорщини свідчить про важливу роль курсів психолого-педагогічного спрямування у професійній підготовці студентів. Наприклад, у Реформаторському університеті імені Кароля Гаспара загальна педагогіка охоплює вивчення таких навчальних курсів: історія педагогіки (45 навч. годин, 1-й семестр); загальна педагогіка та дидактика (30 навч. годин, 2-й семестр); теорія виховання (30 навч. годин, 3-й семестр); теорія навчання (30 навч. годин, 4-й семестр); диференційна педагогіка (30 навч. годин, 5-й семестр); прикладна педагогіка (30 навч. годин, 7-й семестр)²²⁷.

Курс психології передбачає вивчення комплексу таких дисциплін: як уведення в психологію (30 навч. годин, 1-й семестр); психологія особистості (30 навч. годин, 2-й семестр);

²²⁶ Temesi, J. (szerk.). (2011). Az Országos képzési keretrendszer kialakítása Magyarországon: Szakértői összefoglaló anyag. Budapest: Oktatáskutató és FejlesztőIntézet.

²²⁷ Károli Gáspár Református Egyetem. (2015). Tanító BA szak mintatanterv. URL : http://www.kre.hu/tfk/images/mintatanterv/tanito_2015_oszto.pdf

психологія розвитку (30 навч. годин, 3-й семестр); педагогічна соціальна психологія (30 навч. годин, 4-й семестр). Усі психолого-педагогічні дисципліни є обов'язковими для вивчення ²²⁸.

У Сегедському університеті модуль психології представлений такими дисциплінами: вступ до психології (30 навч. годин, 1-й семестр); розвиток і педагогічна психологія (45 навч. годин, 2-й семестр; 30 годин, 3-й семестр); педагогічна соціальна психологія (30 навч. годин, 4-й семестр); психологія розладів розвитку особистості (30 навч. годин, 5-й семестр). Модуль педагогіки охоплює низку навчальних дисциплін, а саме: теоретичні й історичні основи педагогіки (30 навч. годин, 1-й семестр); загальну педагогіку (30 навч. годин, 1-й семестр); теорію виховання (30 навч. годин, 3-й семестр; 30 навч. годин, 4-й семестр), диференційну педагогіку (30 навч. годин, 5-й семестр), прикладну педагогіку (30 навч. годин, 6-й семестр).

До курсів психолого-педагогічного спрямування також належать модулі, як-от: 1. розвиток здібностей при вивченні математики, який містить такі дисципліни: критичне й креативне мислення; логічне мислення; просторові уявлення. На ці дисципліни відводиться по 30 навч. годин у 5, 6 і 7-му семестрах. 2. Розвиток мовлення дітей, що містить такі дисципліни: мовлення травмованих дітей; практика розвитку мовлення. 3. Педагогічна оцінка ²²⁹.

У Католицькому коледжі імені Вільмоша Апора психологічний модуль передбачає вивчення таких курсів: загальна психологія і розвиток особистості (30 навч. годин, 1-й семестр; 45 навч. годин, 2-й семестр); педагогічна соціальна психологія (45 навч. годин, 3-й семестр); психологія розладів розвитку особистості (30 навч. годин, 4-й семестр); професійна психологія (30 навч. годин, 5-й семестр). Модуль педагогі-

²²⁸ Там само.

²²⁹ Szegedi Tudományegyetem. (2014). A képzés programja, a szak tanterve (az óra-és vizsgaterv táblázatos összegzése). URL: <http://www.u-szeged.hu/tanrend?browse=tanszek&tanszekId=413&ciklusId=2014-2015-2#browse>

ки охоплює низку таких дисциплін: комплексна педагогіка, яка вивчається протягом 1 і 2-го семестрів та містить дисципліни – основи педагогіки (30 навч. годин), шкільна педагогіка (30 навч. годин), християнська педагогіка (30 навч. годин); дидактику (30 навч. годин, 3-й семестр); теорія виховання (30 навч. годин, 4-й семестр); теорія навчання (30 навч. годин, 5-й семестр); методологія педагогічних досліджень (30 навч. годин, 5-й семестр); сімейна й інклюзивна педагогіки (30 навч. годин, 6-й семестр)²³⁰.

Можна зробити висновок: модуль педагогіки вирізняється своєю змістовністю в Католицькому коледжі імені Вільмоша Апора; модуль психології подібний в усіх університетах, вирізняється лише кількістю кредитів, які виділяються на його вивчення. Найбільша кількість кредитів (14) виділяється у Сегедському університеті, а найменше (10) в Реформаторському університеті імені Кароля Гаспара. Крім того, в Сегедському університеті наявні модулі психолого-педагогічного спрямування на які додатково виділяється 20 кредитів.

До курсів, спрямованих на вивчення шкільних предметів початкової школи, входять угорська мова і література, математика, природничі науки, музика, візуальна культура, основи техніки і фізична культура, а також методика їх викладання у початковій школі. До завдань викладачів належить здійснювати теоретичну і практичну підготовку студентів, озброювати їх методичними навичками трансляції знань учням початкових класів.

Профільними в Угорщині вважаються ті дисципліни, які вчитель початкових класів може викладати в 1-6-х класах²³¹.

²³⁰ Apor Vilmos Katolikus Főiskola. (2015c). Tanító BA szak min-tatanterv. URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_gNmZ5Z-bXAhVMBcAKHV3FB51QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.avkf.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftanito_2016-2017_nappali_uj_kodokkal.xls&usg=AOvVaw3Td4QW0mUFk7UeWloCsOvt

²³¹ Falus, I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13. 3., 359–374.

Приміром, у Сегедському університеті до них належать англійська мова, музика, угорська мова і література, математика, природознавство і фізичне виховання. Навчальні курси за вибором студенти вибирають відповідно до своїх інтересів та спеціалізації. У Сегедському університеті великий вибір курсів за вільним вибором студент (92 кредити), з яких студент має виконати 14, тобто чотири – сім дисциплін (залежно від вартості в кредитах тієї чи іншої дисципліни). Цікавими нам вбачаються такі дисципліни: дослідження дитячої логіки завдяки усному та письмовому тестуванню (30 навч. годин, 3-й семестр – три кредити); організація навчальних екскурсій та прогулянок (30 навч. годин, 4-й семестр – три кредити); мова і медіа (30 навч. годин, 6-й семестр – три кредити); підготовка презентацій (30 годин, 6-й семестр – три кредити); «Як написати дипломну роботу?» (15 навч. годин, 7-й семестр – два кредити) й ін. Зауважимо, що ці дисципліни спрямовані на розвиток у студентів навичок наукового дослідження та опанування медіаграмотності, а також на підготовку їх до виконання науково-дослідної та медіаосвітньої діяльності в школі.

На нашу думку, елективний зміст професійної підготовки педагогів дає змогу формувати інтерес студентів до навчально-професійної діяльності через дотримання основних дидактичних принципів диференціації та індивідуалізації навчання.

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є науково-дослідна робота, у процесі якої вони оволодівають вміннями аналізувати науково-методичну літературу та застосовувати знання у професійній педагогічній діяльності. Наприклад, у Католицькому коледжі імені Вільмоша Апора постійно організуються Педагогічні майстерні, ворк-шопи, семінари, конференції і круглі столи²³²; у Сегедському університеті діють: культурологічне бюро, спортивний центр, університетський ботанічний сад,

²³² Apor Vilmos Katolikus Főiskola. (2016). Tehetségpont. URL: <http://avkf.hu/tehetsegpont>

обсерваторія, дослідницький та інформаційний центр імені Аттілі Йожефа²³³; у Реформаторському університеті імені Кароля Гаспара працюють гуртки, у яких вивчається педагогіка драми, діють ворк-шопи та центр освітніх технологій²³⁴.

Заключний компонент це державний комплексний екзамен, оцінка за який виставляється з урахуванням трьох компонентів – усного екзамену, бакалаврської роботи і шкільної педагогічної практики. Для допуску до заключного комплексного екзамену студент повинен успішно скласти екзамени і заліки, заплановані навчальним планом. Екзамен приймає комісія під головуванням відомого науковця з іншого ВНЗ та принаймні трьох викладачів ВНЗ, у якому навчається студент. Згідно з положенням «Про порядок проведення екзаменів у Реформаторському університеті Каролі Гаспара на факультеті підготовки вчителів початкових класів» студентам мають довести, що вони володіють необхідними професійно-педагогічними компетентностями та вміють застосовувати їх у навчально-виховному процесі початкової школи.

На усному екзамені студент відповідає на запитання, які зазначаються в екзаменаційному білеті. Тематика цих запитань передбачає перевірку знань 1) з дисциплін психолого-педагогічного циклу та 2) з фахових і профільних дисциплін.

Теми бакалаврських робіт, погодженні з науковими керівниками, кафедри оголошують заздалегідь. Водночас вони відповідають за виконання цих робіт. В основу переважної більшості бакалаврських робіт покладаються дані емпіричних досліджень, виконаних студентами під час проходження педагогічної практики у ВНЗ. Наприклад: «Положення загальноосвітніх закладів з огляду на зміни технічного обслуговування» – науковий керівник Ж. Хоузер (Zs. Hauser); «Можли-

²³³ Hallgatói élet a Szegedi Tudományegyetemen. (2016). URL: <http://www.u-szeged.hu/egyetemi-elet/hallgatoi-elet/hallgatoi-elet-szegedi>

²³⁴ Károli Gáspár Református Egyetem. (2017b). Tehetséggondozás. URL : <http://kre.hu/tfk/index.php/2015-12-05-11-11-50/tehetseggondozas-2.html>

вості використання цифрових додатків для викладання співу та музичної освіти в початковій школі» – науковий керівник П. А. Хоргіто (P. Á. Hargita) й інші бакалаврські роботи, виконані у 2016/17 навч. році студентами Реформаторського університету імені Кароля Гаспара²³⁵.

Щоб оцінити бакалаврську роботу, беруть до уваги її основний зміст (50%), правильність оформлення (25%), мовну грамотність (25%) та усний захист перед комісією. Перед захистом своєї роботи студенти ознайомлюються із зауваженнями рецензента²³⁶.

Отже, ознайомившись із змістом професійної підготовки вчителів початкових класів в Угорщині, доходимо висновку, що вона спрямована на їхню практичну діяльність, самостійну роботу, розвиток професійної компетентності, має науково-дослідницький характер, вирізняється варіативністю навчальних програм і гнучкістю навчального процесу.

Хочеться звернути увагу на організацію науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ Угорщини. Так, у кожному навчальному закладі функціонують студентський сервісний центр, бібліотека, спортивний клуб, об'єднання, яке відповідає за організацію тренінгової і проектної діяльності, та центр надання ІТ-послуг. Крім того, в кожному університеті й коледжі діють грантові програми.

Становить інтерес досвід Сегедського університету, оскільки тут уже понад 10 років працює Дослідницько-інформаційний центр імені Аттіли Йожефа. Студенти університету проводять у Центрі наукові конференції, круглі столи, а також дослідження у різних галузях – педагогіки, охорони природи, дотримання здорового способу життя. Саме тут функціонують студентський сервісний центр, де можна отримати необхідну допомогу, та бібліотека, яка налічує понад 2 млн.

²³⁵ Károli Gáspár Református Egyetem. (2017a). Szakdolgozati témák 2017. URL : http://kre.hu/tfk/images/TO/PI_szakdolgozati_temak_20170215.pdf

²³⁶ Леврінц, М. (2011). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія.

копій різноманітної літератури – педагогічної, наукової, психологічної, нормативно-правової тощо²³⁷.

В Угорщині студенти долучаються до дослідницької діяльності свого навчального закладу. Наприклад, в Університеті імені Етвеша Лоранда функціонує 33 програми дослідження, які спрямовані на допомогу дітям з особливими потребами, розвиток програмного забезпечення та активних методів навчання, вирішення питань виховання тощо²³⁸. Католицький університет імені Петера Пазманя здійснює понад 29 досліджень у різноманітних сферах – релігії, психології, освіті. Зокрема, освітні дослідження спрямовані на вивчення історії освіти, літератури, мови і медіа²³⁹.

З'ясовано, що в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів широко використовуються традиційні й інноваційні форми та методи навчання. Проте спостерігається тенденція до переходу від фронтальної і групової організації навчальної діяльності до індивідуально-групової із використанням інноваційних форм навчання (редуційовані лекції, холізм-лекції, слайд-лекції, семінари-резюме, рефлексивні семінари, тренінги) та сучасних методів навчання (метод проєктів, кейс-метод, моделювання педагогічної ситуації, мікровикладання, портфоліо, відеозапис, рольові й ділові ігри тощо).

Грунтовна теоретична і практична підготовка майбутніх учителів гарантується завдяки використанню інноваційних технологій навчання – інтерактивних, проєктних, контекстних, особистісно орієнтованих, дослідно-орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних тощо.

²³⁷ Klebelsberg Könyvtár (2016). URL: <http://www.u-szeged.hu/tik/klebelsberg-konyvtar/klebelsberg-konyvtar>

²³⁸ ELTE Kutatási Infrastruktúra Adatbázisa (2016). URL: <http://kutinf.pik.elte.hu/index.php?title=Kutat%C3%A1si-eszk%C3%B6z%C3%B6k-egys%C3%A9gek%C3%A9nt>

²³⁹ Kutatások Pázmány Péter Katolikus Egyetem (2015). Kiemelt felsőoktatási intézmény Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. URL: <https://btk.ppke.hu/tudomanyos-kozelet/kutatasok>

У нашому дослідженні з'ясовано, що педагогічна практика майбутніх учителів початкових класів в Угорщині є обов'язковим та важливим компонентом їхньої фахової підготовки та регулюється постановою Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги підготовки педагогів та підготовчі вимоги певних педагогічних факультетів» (2013 р.)²⁴⁰.

Угорські дослідники розглядають педагогічну практику майбутніх учителів як «ключовий елемент успішної підготовки»²⁴¹, засіб активізації професійного саморозвитку²⁴², метод мотивації²⁴³, чинник розвитку креативних здібностей²⁴⁴, акцентуація уваги на ролі менторів²⁴⁵.

Серед основних видів і форм педагогічної практики виокремлюють²⁴⁶:

– практику в межах педагогічної і психологічної підготовки, що має на меті ознайомити зі специфікою педагогічної роботи, розвинути загальні педагогічні здібності студента, сформувані навички використання методів професійної роботи (праця з дітьми, самопізнання, управління конфліктами). У ході практики студент відвідує та аналізує уроки, організує і проводить мікронавчання обсяг якого становить щонайменше 30 навч. годин;

²⁴⁰ Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

²⁴¹ Mészáros, I. (1999). *The Thousand-Year History of Schools in Hungary*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

²⁴² Kárpáti, A. (2013) *Tanárképzés, továbbképzés*. URL: http://www.econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_08.pdf

²⁴³ Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest.

²⁴⁴ Mészáros, I. (1999). *The Thousand-Year History of Schools in Hungary*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

²⁴⁵ Bartha, J., Csontos, Z., Koi, B. (2015). *Kézikönyv tanítómentorok számára*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

²⁴⁶ Bikics, G. (2009). *A tanítási gyakorlat modelljei a nyelvtanárképzésben*. *Iskolakultúra – könyvek, Nyelvpedagógia*, 12, 155–158.

– групову практику, яка проводиться у межах фахової підготовки під керівництвом викладача-методиста. Така практика поєднує в собі спостережувальну практику обсягом 60 навч. годин із кожної спеціальності й обговорення та самостійне проведення щонайменше 15 уроків;

– індивідуальну практику, яку організують в останньому семестрі під керівництвом учителя загальноосвітнього закладу, вчителя закладу освіти дорослих і методиста ВНЗ. Практику проходять тільки ті студенти, які виконали всі вимоги навчального плану підготовки вчителів початкових класів (окрім кваліфікаційної роботи), а також отримали необхідну кількість кредитів. Аналізований вид практики включає спостереження, проведення щотижня двох – п'яти уроків (не більше 10 уроків щотижня), виконання позаурочних шкільних завдань, проходження семінару (супроводжує навчання), збір відомостей і професійної документації з набутого досвіду.

З урахуванням семінарських, практичних, лабораторних занять і педагогічної практики мінімальна частка кредитів практичної підготовки становить 65 – 70%.

Як свідчить аналіз навчальних планів та нормативно-правових документів Угорщини, ВНЗ автономно ухвалюють рішення (у межах правових розпоряджень) про організацію навчально-виховного процесу, навчальних планів, форм і методів навчання^{247, 248, 249}.

Органічною складовою практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах чи коледжах Угорщини є проходження педагогічної практики, яка містить три складові – загальну, спеціальну й індивідуальну практики.

²⁴⁷ A Debreceni Egyetem képzési programja (2008). URL: http://www.ieas.unideb.hu/admin/file_577.pdf

²⁴⁸ Károli Gáspár Református Egyetem. (2015). Tanító BA szak mintatanterv. URL : http://www.kre.hu/tfk/images/mintatanterv/tanito_2015_osztozl.pdf

²⁴⁹ Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

Як наставник учителів початкових класів, ментор має диплом учителя початкової школи, п'ятирічний педагогічний стаж, свідоцтво про складання екзамену з підготовки менторів та угоду з навчальним закладом про виконання своїх обов'язків²⁵⁰.

Студенти проходять педагогічну практику під наглядом менторів у базових школах та навчальних закладах різного типу, з якими було укладено договір²⁵¹.

Завершальний етап навчання, тобто шкільна практика, здійснюється в останньому семестрі після успішного складання другого компонента – методики викладання профільної дисципліни.

Під час проходження педагогічної практики студент веде журнал спостережень і бере участь у навчально-виховному процесі школи. Остання фаза педагогічної практики проходить під наглядом її керівників. Вона передбачає проходження індивідуальної практики протягом 10 тижнів та отримання консультацій викладачів ВНЗ.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Угорщині зосереджена на розвиткові у студентів таких якостей і рис, як професіоналізм, творчість, рефлексія, креативність, самостійність, незалежність, терпимість, відкритість, комунікативність.

Головною формою підготовки майбутніх учителів початкових класів в Угорщині стала мережа вітчизняних коледжів та університетів.

Визначальною ознакою організації професійної підготовки вчителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини є розбудова її на основі гармонійного поєднання системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегративного, діяльнісного, культурологічного і рефлексивного методологічних підходів.

²⁵⁰ Bartha, J., Csontos, Z., Koi, B. (2015). Kézikönyv tanítómentorok számára. Debrecen: Debreceni Egyetem.

²⁵¹ Там само.

До принципів організації і функціонування системи професійної підготовки вчителів початкових класів в Угорщині належать соціальна детермінованість, гуманізм, випереджувальність, модульність, демократизація, системність, наступність, гнучкість, неперервність.

В Угорщині навчальний процес у ВНЗ організаційно побудований вертикально або горизонтально. Вертикальна модель передбачає підготовку в університетах учителів для дошкільних навчальних закладів, початкової і загальної школи, навчання у докторантурі та підвищення кваліфікації вчителів на курсах. Горизонтальна модель – це професійна підготовка педагогів у коледжах, що мають один навчально-кваліфікаційний рівень.

Особливістю сучасної освітньої системи Угорщини є те, що, по-перше, у всіх ВНЗ Угорщини, зокрема в педагогічних, студенти самі вибирають дисципліни в рамках навчальної програми; по-друге, будь-які фахівці мають змогу опанувати на базі диплома бакалавра (юристи, медики) педагогічну професію; по-третє, отримати диплом за педагогічним напрямом можна тільки на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра (крім таких педагогічних спеціальностей, як вихователь, вчитель початкових класів та вчителі, що навчають дітей з особливими потребами).

Доведено, що структурними особливостями професійної підготовки вчителів початкової школи в Угорщині є вертикальна інтегрованість ступенів, варіативність моделей (вертикальна, горизонтальна), гнучкість, відкритість, автономність навчальних закладів, євроінтеграційна спрямованість, євроадаптивність.

У професійній підготовці вчителів початкових класів в Угорщині, оновлені її змісту утверджується дослідницька парадигма, що спонукає до побудови змісту професійної підготовки на принципах науковості, проблематизації, інтегративності, індивідуалізації, диференціації, варіативності, прогностичності, цілісності.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість навчальних програм підготовки вчителів простежується через існування двох моделей реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів – супровідної (вивчаються всі блоки дисциплін) та послідовної (фахова підготовка здійснюється після вивчення циклу дисциплін за професійним спрямуванням).

Аналіз навчальних планів професійної підготовки вчителів початкових класів показав, що в їх основу покладаються дисципліни психолого-педагогічного циклу, методика викладання профільних дисциплін і шкільна практика.

Змістовими особливостями навчальних планів і програм професійної підготовки вчителів початкових класів в Угорщині є компетентнісно-орієнтованість, практико-орієнтованість, дослідницька спрямованість, модульність, варіативність, гнучкість, єдність теоретичного та практичного компонентів, спрямованість на самостійну роботу, міждисциплінарність, диверсифікація.

Вважаємо, що процесуальними особливостями професійної підготовки вчителів початкових класів в Угорщині є диверсифікація, дослідницька спрямованість, інноваційність, інтерактивність, рефлексивність, широке застосування ІКТ.

Важливою складовою професійної підготовки вчителів початкових класів в Угорщині є педагогічна практика, передусім такі її види, як загальна, спеціальна й індивідуальна. Практична підготовка майбутніх педагогів заснована на партнерських засадах педагогічних ВНЗ зі школами, в яких працюють акредитовані керівники педагогічної практики – вчителі-ментори.

2.4. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE NATIONAL STRATEGY OF DEVELOPMENT OF SLOVENIA

Oksana Tovkanets

Since the beginning of the twenty-first century, education systems in most Western European countries have been developing along the way, which has become a turning point in defining the policy and practice of the functioning of the European Union as a whole and the formation of educational development strategies, that is, the Lisbon Strategy, which aims to improve the quality and efficiency of education systems in the light of new challenges. , facing the «society of knowledge», on the formation of a full-fledged person and his professional training, taking into account the ability to actively participate in the society processes, to adapt to cultural, ethnic and linguistic diversity that exists in a complex socio-political environment in Europe.

The high level of development of the Republic of Slovenia is seen in a large number of highly educated, motivated, recognized and innovative professionals with high ethical standards. The European Higher Education Area is aimed at meeting the needs and expectations of the society, the active involvement of stakeholders in higher education and the provision of transparent management and management of education, which will contribute to the quality of professional training of staff and development of the social, cultural and economic spheres of Slovenian society.

Teacher training is a priority of the national strategy of the Republic of Slovenia. The activities of the government and the Slovenian society are aimed at creating a qualitative, diverse and flexible space of higher education. Documents (Law on Higher Education²⁵², Strategy of Internationalization of Slovenian High-

²⁵² Zakon o visokem šolstvu. URL: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html

er Education²⁵³, National Program of Higher Education in the Republic of Slovenia for 2011-2020²⁵⁴) declare the main role of higher education in the development of people and society. In Slovenia, the development of science, professional skills, and the provision of knowledge in accordance with the Law «On Higher Education in Slovenia» is ensured by universities that carry out scientific and educational activities and institutions of vocational education, which involves binary regulation at the level of higher education and the development of science and university education and professional education, which provides acquisition of professional competences of graduates. Slovenian higher education is recognized internationally. The training of specialists is carried out by colleges, universities. Education in colleges is carried out through curricula that focus mainly on the development of practical and professional skills. University educational programs of the first (bachelor) level are calculated, as a rule, for 3 years and end with the writing of the thesis. After completing a bachelor's degree, a student can continue his studies and obtain a master's degree. Studying in the magistracy lasts 2 years and ends with the defense of the master's work. You can become a doctor of sciences in the universities of Slovenia in 2 - 4 years. Doctoral studies also is completed the defense of doctoral work. In Slovenia, there are state universities: the University of Ljubljana, Maribor University, Seaside University, University of New Gorica; private universities (New University, University of Novo-Mesto); international universities (Alma Mater Europaea, EMUNI); private institutes and others.

²⁵³ Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013Strategija_internationalizacije_VS_2016_202

²⁵⁴ Resolucijo o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). URL:<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>

The study of the development²⁵⁵ of vocational²⁵⁶ and pedagogical education in Slovenia suggests that the conditions for ensuring high quality of vocational training at the beginning of the 21st century in Slovenian²⁵⁷ higher education institutions according to the National Strategy for the Development of Higher Education are as follows:

1. Diversification of higher education institutions in the direction of binary education, with one type of institutions to be focused on theoretical science research, and others - on professional. It is a question of the fact that both types of educational programs, both university and professional, are being implemented at higher educational establishments, in the same educational institutions and in part with the same personnel whose content is often intertwined, and teaching and working methods very similar, if not identical. Such interaction does not give the expected results. A marked tendency to increase the number of new, especially independent higher education institutions, created on the basis of higher professional colleges and faculties, want to implement as many types of curricula as possible, including doctoral studies outside universities. The latter phenomenon is an exception to the European Higher Education Area and beyond, since only universities and research institutes provide a supportive environment for conducting high-quality doctoral research. Institutional co-operation between higher education and research institutions is often too small in terms of research and education, which impedes synergy and rational use of human potential in Slovenia.

²⁵⁵ Čepar, Ž. 2009. Socio-ekonomski dejavniki povpraševanja po visokošolskem izobraževanju v Sloveniji. Doktorska disertacija, Fakulteta za management Koper Univerze na Primorskem. URL: http://www.ediplome.fm-kp.si/Cepar_Ziga_20100602.pdf

²⁵⁶ Товканець О.С. Особливості професійної підготовки вищій школі Словенії. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: зб.наук.пр. Мукачево: Вид-во МДУ, 2017. Випуск 1 (5). С. 185 – 189.

²⁵⁷ Dušan Lesjak, Viktorija Sulčič, Nada Trunk Širca in Valentina JoštRazvojni izzivi visokega šolstva: Slovenija 2010–2020. URL: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/071-085.pdf>

In the context of significant diversification, flexibility, deregulation and increased transparency of Slovenian higher education, it is necessary to better identify the binary nature of university and professional curricula and higher education institutions. «Research theoretic» and the «professional» research position should be divided in order to improve and, above all, to develop all capacities of the institutions in such a way that there are no noticeable interruptions in university and professional programs or in the content of individual programs.

2. There is a clarification of the conditions for the implementation of study programs in universities in the future, on the one hand, and programs of higher vocational education, on the other. Higher education institutions should ensure the implementation and organizational diversity of higher education programs and vocational training programs that will stimulate the development by directing and implementing quality professional training programs or higher education institutions based on the identified needs of such a program or institution with the active participation of the economic and social sectors. The basic assessment of compliance with the conditions of a university or professional curriculum is directed towards an educational program. The demand for education after the completion of the first phase of education is growing, as well as the need for complex social and technological knowledge. Therefore, the development of such a learning structure is envisaged to ensure a clear professional orientation of higher education after the first phase of training (for example, specialization which may be at the level of the second degree of study or part of that level, depending on the success and competence of graduates of such educational programs).

All curricula should provide the level of knowledge, skills and competences in accordance with the national framework of qualifications and key competencies, be innovative, to develop critical thinking skills, communication skills in the mother tongue and the skills of information literacy. Educational process in pedagogical universities should be based on modern knowledge and much higher involve-

ment of teachers and students of higher educational institutions in research work. This will be possible only with a better ratio of the number of students and teachers of higher education institutions and with more advanced pedagogical and research equipment.

3. Autonomy of universities. Formation of the university environment as creative and innovative, which will provide the appropriate space for the harmonious solution of current tasks and coordinate them with the main mission - the creation of new knowledge. In addition to specific competencies, universities will provide general competencies, in particular, creativity, innovation, critical thinking, individual and teamwork, as well as the ability to work in the international arena.

Universities will continue their education programs at all three levels of education, under appropriate conditions, they will be able to carry out professional curriculum. All state and administrative barriers to the expansion of cooperation and the integration of universities and research institutes will also be eliminated. Effective and direct cooperation will be rewarded through increased institutional funding for higher education and research. At present, the available financial and human resources allow the functioning of up to three state universities in the Republic of Slovenia subject to the above conditions.

The fulfillment of such conditions will ensure the achievement of the goals:

1. The consideration of autonomy in decision making of the internal organizational structure in the new organization of institutions of higher education.

2. Creation of a system of internal organization of universities, which will facilitate the participation of departments and / or its members in interdisciplinary educational programs.

3. Ensuring adequate conditions for the development of university and professional higher education.

4. Modernization of the abilitation system - reduction of the number of abilitation zones (abilitation - a system of measures and social services aimed at mastering the knowledge and skills neces-

sary for its independent living in a social environment: awareness of their possibilities and constraints, social roles, understanding of rights and obligations, self-service skills.)

5. Organization of proper working conditions of scientific and pedagogical staff.

6. Improvement of cooperation between institutions of higher education and state research institutes.

7. Improvement of the interaction of institutions of higher education with the sector of economy and social sphere.

8. Direction of educational programs at the university for the acquisition of general and substantive competencies.

The peculiarities of the development of the Slovenian national education system are as follows:

1. Variety of educational programs, which will provide the system of competitiveness of universities. The knowledge society and the achievement of the basic goals of higher education require a variety of educational proposals in various higher education institutions, but without the fragmentation of educational and research programs, which is reflected in their excessive numbers. Thus, in cooperation with higher education institutions and professional colleges, the higher education system will be organized in such a way that educational institutions in the territory of Slovenia in the future complement each other, find and develop their own preferences, and also have the opportunity to integrate into Slovenian, European and international educational space. The curriculum will vary in content and focus. Compliance of educational programs with the norms of the National Qualifications Framework will ensure the achievement of the necessary standards for higher education, and will enable the higher education institutions, in cooperation with the manufacturing enterprise, to prepare educational programs that will meet the needs and expectations of the future development of Slovenian society.

Higher education institutions will choose educational profiles according to their main mission, type and levels of educational offer.

Equally important part of the activities of higher education institutions is lifelong education programs, which may also be included in the national qualification structure, but not necessarily provide educational levels. Individuals, employers and other social groups should be better informed about the importance of various flexible learning paths, qualifications at the horizontal level, not only focusing on higher levels of education, but also on the best combination of competences and qualifications.

Considerable attention is paid to the problem of quality of education in the Strategy for the Development of Higher Education in Slovenia. Quality assurance should be carried out at the academic, professional level and demonstrated by assessment of scientific work, assessment of pedagogical work, successes of workers, students and graduates in the domestic and international environment and the attractiveness of higher education.

The conditions for ensuring the quality of higher education in Slovenia are:

1. Ethics in higher school. Higher education has a significant impact on social development and ethical relations, and also covers only a significant part of the population at the crucial stage of personality formation. Therefore, universities apply ethical standards and take care that the ethical aspect is taken into account in the teaching and research process. Given the growing role of knowledge in society, the need for ethics in higher education is still increasing, which is also reflected in conditions that have changed in the technical and economic conditions in which higher education is functioned. A highly educated person is expected to have ethical skills and is socially active. In this context, it is necessary to improve educational programs and establish ethical codes of organizations of higher education.

2. An external quality assurance system, an important element of which is NAKVIS (National Agency of the Republic of Slovenia for Quality in Higher Education) and the cooperation with EQAR and ENQA, the development of quality assessment mechanisms for Slovenian higher education

3. Internal quality assurance system. Responsibility for the quality of higher education is primarily the responsibility of institutions of higher education, so they will continuously develop a culture of quality and strengthen the culture of responsibility. Higher education institutions should develop their core mission professionally and responsibly in order to improve self-assessment, peer evaluation, adoption and implementation of an internal quality improvement system, and involve all employees in continuous improvement of the quality of knowledge. The culture of quality is the general value of quality, collective responsibility and commitment of all participants in the educational process, both employees and students, aspiration for continuous improvement.

4. Improvement of educational programs. Higher education institutions are responsible for the preparation and implementation of educational programs, including the establishment and preservation of academic standards. They will be more modest in changing and adapting educational programs, and at the same time, they will be much more responsible for their preparation and quality execution, as well as for ensuring the predicted competence of graduates. They will be encouraged to develop and implement curricula so that they are more focused on learning outcomes and focused on students, which necessarily requires the development of new approaches and learning methods. Thus, the programs should become more flexible and offer more choice and interdisciplinarity.

5. Pedagogical skill. Particular attention will be paid to teaching. At the same time, higher educational establishments will provide pedagogical support to their employees of higher education and their didactical preparation for the development of comprehensive pedagogical competence, including measures to support sustainable development of society. To this end, higher education institutions are encouraged to set up special pedagogical development centers, which will also offer research in higher education and teaching and learning on the highest level and continuous updating of knowledge and teaching skills of the teaching staff. Higher

education institutions should become more open to new teaching methods that are provided by modern information and communication systems and related new teamwork methods. Improving the quality of staffing capacity of educational institutions and the stimulated increase in the training base will also be carried out in cooperation with research institutes and by involving doctoral students and young doctoral students in the pedagogical process.

6. Material and technical support. Improving the spatial situation and equipping higher education institutions will improve the quality of higher education, scientific and artistic research. Investments in new pedagogical and research equipment, including libraries and sports facilities, should be increased, while allowing better use of existing facilities. In particular, investments are needed to support and update information and communication technologies for their use in all spheres of activity of higher educational establishments. Areas of strategic importance and access to higher education are the development of distance learning programs, the widespread use of information and communication technologies in teaching and learning, and the continuing education of all user groups in the community of higher education.

7. Internationalization. The internationalization of Slovenian higher education is crucial for its development, which can provide new educational offers for acquiring knowledge, improving or acquiring interpersonal, communicative and cultural competences, expanding labor market opportunities, etc. To accelerate the internationalization of the Slovenian Higher Education Area, a number of urgent national and institutional measures are needed: ensuring the participation of higher education institutions in international projects and in implementing joint educational programs; expansion of cooperation with foreign institutions in carrying out scientific researches; intensifying the training of foreign students; connecting with the neighboring regions as well as with the best institutes around the world, in particular, increasing the attractiveness of the Slovenian Higher Education Area for students from the Western Balkans and the Euro-Mediterranean region;

Ensure the ability of at least one fifth of Slovenian students to enjoy international mobility while studying for at least one semester.

The analysis of documentary sources and research on the problems of the development of higher education and pedagogical practice give grounds for determining the strategic objectives of the development of higher education in Slovenia:

1. Ensuring the quality of Slovenian education as part of the global space of higher education, based on cooperation and competition with the best foreign educational institutions; compliance with European standards of quality and competitive achievements at the international level; openness to the international educational space, cooperation with foreign institutions, lecturers and researchers of higher education; an increase in the number of joint educational programs with foreign higher education institutions.

2. Formation of attractive directions for pedagogical, research and professional activities of foreign students and specialists: by the end of the decade, each Slovenian institution of higher education will create a set of educational programs that will be offered in foreign languages for foreign students, with priority given to programs of postgraduate education; introduction of some educational programs for international mixed student groups; intensification of regional mobility (for Western Balkan countries).

3. Creation of a special scholarship or financial fund for the mobility of students, teachers of higher education and researchers from priority regions and countries in the Republic of Slovenia that will be identified in the national strategy of internationalization of Slovenian higher education in order to ensure, by 2020, at least 20% of students have the possibility of short-term mobility; at least 10% of studies in Slovenian higher education institutions of foreign students; study at least one fifth doctorals by programs that are in common with foreign universities; not less than 10% of foreign citizens will be among teachers, colleagues and researchers of higher education; expanding cooperation with the best foreign institutions and the share of funds received as a result of international projects.

4. The use of digital technologies in the organization of educational activities and the management of higher education institutions²⁵⁸. In Slovenia, the document «Strategic Directions for the Implementation of ICTs in Slovenian Higher Education Institutions up to 2020»²⁵⁹ was adopted, which identified the directions of the development of the information environment of higher education.

Strategic direction 1: Implementation of ICT and electronic materials in the educational sector, which consists in the development and testing of innovative pedagogical approaches, models and strategies for education and training, increased focus on the use of ICT at all stages of education (assessment of the quality of ICT, rapid response to changes in teaching and learning, a virtual environment for communication and collaboration, work with various information sources, monitoring progress, self-assessment of competencies, including the ability to use gadgets in providing pedagogical technologies (for example, multimedia and interactive electronic materials, mobile web console, portfolios, etc.) aimed at solving educational problems.

Strategic direction 2: Openness of ICT and cooperation, which involves the creation of an open platform for ICT, electronic content, services, pedagogical concepts and approaches, models of motivational mechanisms, cloud technologies in the educational space; updating the educational network, creating a synergistic, interdisciplinary environment for the partnership of all stakeholders and the effective use of ICTs in the educational process.

Strategic direction 3: E-competence, that is, ensuring a higher level of digital competence and the use of ICTs within the whole education system, promoting the enhancement of the key competencies in general education, higher education and adult educa-

²⁵⁸ Товканець О.С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку XXI століття. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Том 66. №4. С. 14-23.

²⁵⁹ Strateške usmeritve nadaljnega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020» Ljubljana, januar 2016. 37 s. URJ: <http://www.mizs.gov.si>.

tion, which provides for the development of the general competencies of teachers, ICT coordinators, heads of educational institutions, higher school lecturers, specialists and staff on the basis of strengthening the interaction of professional communities, with the active exchange of practical experience through mutual learning and providing high-quality information services (consulting, technical assistance).

Strategic direction 4: Informatization of institutions, that is introduction of the open educational environment of higher education institutions at the managerial level (planning, management, evaluation), modernization of the development of electronic learning systems (curriculum, electronic content, electronic service), providing an efficient and secure infrastructure: customers (mobile devices, computers), interactive devices, cloud technologies, unification and interconnection between different platforms, broadband and secure Internet access, and effective spatial and ergonomic location.

Strategic direction 5: E-learning, that is the introduction of e-learning in higher education as a way of fulfilling the objectives of formal education (accredited courses, modules or educational programs), expanding the use of e-learning in non-formal education, preparatory courses for foreigners who come to study or for the purpose exchange of experience, e-learning in adult education.

Strategic direction 6: Assessment: ensuring the quality of implementation of the ICT development strategy on the basis of regular measurement and evaluation, analysis of the impact of ICT on education and education at the national level, comparative analysis at the international level, ensuring the implementation of international standards of quality and comparability of ICT indicators in education.

5. Development of a national strategy for the internationalization of Slovenian higher education, taking into account the importance of the internationalization of higher education and the determination of the priority of the geographical region and the sphere of cooperation with them, and, with this, the preparation

of an international institutional strategy with its own priorities in higher education institutions, taking into account the National Strategy for the Internationalization of Slovenian Higher Education.

6. Establishing cooperation with the Western Balkan region as an example of excellence in regional mobility. In addition to improving the quality of Slovenian higher education, attracting students from this region and creating successful regional practices should offer attractive conditions for learning students from the region and the introduction of special scholarship schemes or targeted funding.

7. Elimination of administrative barriers and concentration of funding sources for international mobility. Funding for international mobility is currently being carried out through a variety of institutions (Public Fund of the Republic of Slovenia for Human Resources Development and Scholarship, Cmeplus, etc.).

8. Creating specific targeted support for mobility: Slovenian teachers will travel abroad on a regular basis for longer periods of study or training. In addition to attracting foreign specialists to work in Slovenia, Slovenian personnel should be encouraged to work and improve their qualifications abroad. Only long-term exchanges (at least one year) will be guaranteed to be complete and comprehensive. Each Slovenian higher school teacher will have to spend a certain period abroad and constantly train and develop on international educational exchanges or foreign educational tours.

9. Establishment of special measures for attracting foreign experts: creation of attractive working conditions and modernization of the system of remuneration of employees of higher education and ensuring higher payments for the best foreign (and domestic) specialists; providing other mechanisms for supporting foreign experts (placement, assistance in obtaining a work permit, child care assistance, etc.); eliminating obstacles to obtaining residence permits for foreign professionals and students.

10. Activating foreign language learning. In order to achieve the highest quality, internationalization and international attrac-

tiveness, higher education institutions will also be able to conduct a learning process in foreign languages. At the same time, they will focus, in particular, on the third and second levels of learning. Teachers of higher education who will conduct a pedagogical process in a foreign language will demonstrate appropriate knowledge of a foreign language. In addition to enhancing the attractiveness of the Slovene Higher Education Area, this event will also affect the acquisition of linguistic, intercultural and other common competences for students and teachers. This will ensure the development of Slovenian language and terminology in higher education and science.

11. Expansion of research activities conducted in transnational educational projects or activities. At present, 12% of the research costs are got from European projects in Slovenia. International cooperation in the field of research will be expanded. For this purpose, research organizations will strive to achieve the goal of doubling the funds of European projects or doubling the research activities carried out in a transnational environment.

12. Flexible and open recognition of the received education for the purpose of employment abroad. Existing procedures for recognizing education abroad for employment purposes are administratively burdensome and prolonged. The new agreement will confer recognition on employers' employment, in the case of regulated professions, the competent ministries or chambers will cooperate, while the national information center (ENIC-NARIC) will provide information on foreign education in the form of assessment and public information. The recognition system for the purpose of further education will remain at the level of responsibility of the institution of higher education.

13. Social dimension. In the next decade, broad access to higher education and training will be offered to enable those who are interested and able to study and provide them with the means to successfully complete their education. Despite the significant increase in the number of students and the relatively high level of inclusion of the generation into higher education, mechanisms for

monitoring the composition of students and systematically identifying barriers to education and its completion have not yet been established. The data show that the percentage of Slovenians who did not complete higher school education is high (35%), especially compared to some other EU or OECD countries. In order to avoid such negative phenomena, it is necessary to develop monitoring systems for the student community in order to identify obstacles to learning and, based on the results obtained, to adjust the system of social transfers; develop mechanisms for identifying groups below the secondary level in higher education and consider the causes of such differences.

14. Development of support centers for students and staff: career or vocational guidance centers, academic and psychological counseling, higher education libraries that provide access to materials, including modern ICT equipment, sports facilities and professionally executed sports events. Higher education institutions will be invited to include sport education as a compulsory or optional subject in the curriculum.

15. The conditions for a wider lifelong learning offer at higher education level will also be provided through the modernization of accreditation procedures for educational programs for acquiring education and training, and by encouraging flexible learning pathways and the public with open access to objective information about institutions of higher education in Slovenia. In this case, higher education institutions and professional colleges will be asked to provide flexible learning pathways and recognize previously acquired knowledge and competencies that in any case must conform to established academic standards. Thus, both formal and non-formal education will be equitable in providing educational training proposals.

16. The active role of the individual - the student is important for the development of personality and socialization. By integrating into programs based on interests that are intended primarily for students and held at universities or other higher education institutions as additional activities in areas of non-formal education,

culture, arts, sports and other areas, a person can realize or fulfill their goals. Active participation in such programs systematically strengthens moral and academic values, which are aimed at the possibility of realizing intellectual potential of a person in a social environment. Knowledge and experience thus obtained are important for the further work of a person. The goal is to form a person who actively contributes to the development of the academic, cultural and social environment of the Slovenian society.

17. Differentiated funding for studies at higher education institutions, the essence of which is the introduction of comprehensive state funding for studies at the first (bachelor's) level (but only four or five years in full, or 240 or 300 ECTS, depending on the length of the curriculum), and in the second level (master's programs) - for 60 or 120 ECTS, depending on the duration of the chosen curriculum. Thus, together for the first and second levels of education, the state will cover the cost of training for a person for 360 ECTS, with the exception of longer-term programs that are prepared for EU-regulated professions. At the third level, the doctoral research funding system will be fully integrated with all existing ways of financing, including a new innovative scheme of co-financing doctoral research.

The emphasis is on the EU Grant program (for example, the programs of the Maria Curie Foundation, Erasmus and others).

Intra-European scholarships include funding for scientific career development projects for participants from EU countries within 12-24 months. Internship is carried out in different EU countries. The aim of the program is to provide young scientists with assistance in achieving new career positions in the scientific field (obtaining the title of professor or the status of a scientific leader), as well as resuming a scientific career after a long break in research work.

«Incoming» international scholarships provide support to researchers from third countries for a period of one to two years. To apply for a scholarship, you must receive a counter-claim from an institution willing to accept an applicant (university, enterprise, research center).

The international exchange of scientists (IRSES) aims to strengthen relations and exchange of experience between research organizations. Participants of such programs are not physical ones, but legal entities who wish to transmit or receive information through the exchange of employees. Universities and research institutions from EU countries, as well as from third countries, can take part in the program. The program duration is 24-48 months. During this period between organizations there is a short-term exchange of employees, which at the expense of the grant compensate transportation costs, as well as the cost of living.

Learning Networks at the initial stages of research (ITN) give young scientists the chance to improve their research skills, join the existing research groups to build a science career. Young specialists (having less than five years of experience in the field of science) are selected for initial training with the prospect of further participation in the creation of effective networks, information and advocacy activities, participation in seminars and conferences. There are several types of such networks, acceptance conditions which are slightly different. But the maximum period of validity is clearly defined for all - four years.

Within the framework of the Industrial-Academic Partnership (IAPP), projects for cooperation between public and commercial organizations (such as research institutes and venture capital companies) are funded. In the framework of grant financing, enterprises and organizations allocate resources to pay for employees involved in research for four years. The program of cooperation is to exchange knowledge and experience, conduct joint seminars and conferences, engage in solving intellectual problems of experienced researchers.

In addition, there are many other state and commercial programs in which you can get financial resources for research work:

1. European Science Foundation (possible financing of scientists from the countries of the former USSR);
2. European Research Council (support for scientific activities within the European Union);

3. Executive Agency for Education, Audiovisual and Culture (international cooperation between the EU and third countries);
4. European Association for the Advancement of Science and Technology (Assimilation of Scientific Research into the Political Sphere in the European Union);
5. European Research Area (increasing the effectiveness of research activities of members of the European Union)²⁶⁰.

Conclusions

The analysis of documents, statistics and science research suggests that the main goals of the Slovenian Higher Education Area for the future of the decade of the 21st century are the quality and benefits of diversifying educational programs, the principles of accessibility, internationalization, diversification, modernization of educational programs and financing of higher education. Ensuring the quality of higher education will allow everyone to be comparable at the international level and enable recognition of Slovenian higher education, flexible employment and mobility at the national, European and international levels; a social dimension will provide fair access to higher education and successful completion of education. A man and society are proclaimed the center of higher education. The harmonization of the requirements for the development of Slovenian higher education and the requirements of the European Higher Education Area will meet the needs and expectations of the society, which will ensure the active involvement of stakeholders in higher education and transparent governance. The success of the Republic of Slovenia in a European and international context will be provided by well-educated, motivated, recognized and innovative professionals with high ethical standards that will promote the development of Slovenian society in the social, cultural and economic spheres.

²⁶⁰ Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020.
URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013_/Strategija_internationalizacije_VS_2016_202

РОЗДІЛ III

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

3.1. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Тетяна Молнар

Формування інформаційного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному розвитку держави, інтеграція національної освіти в європейський освітній простір потребують підготовки педагога нової генерації. Вирішальна роль у розв'язанні стратегічного завдання розвитку українського суспільства – всебічного і гармонійного розвитку кожного його члена – об'єктивно належить працівникам освітянської сфери.

В умовах модернізації системи освіти в Україні особливої актуальності набувають питання підвищення професійної майстерності вчителів початкових класів, їх професіоналізму та педагогічної культури. Адже сучасне суспільство потребує компетентного педагога, здатного до прийняття нових ідей, нестандартних рішень, активної участі в інноваційних процесах. Розв'язання цих завдань під силу тільки висококваліфікованому педагогу, який володіє відповідною теоретичною та методичною підготовкою, має необхідні особистісні якості.

Концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів викладені в державних нормативних документах. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. передбачає суттєві зміни в підходах до підготовки сучасного фахівця – освіченої людини, творчої особистості, професійно підготовленої до інноваційної діяльності, орієнтованої на новітні досягнення педагогічної науки і практики. Сучасний педагог у нових умовах організації освітнього процесу покликаний експериментувати, здійснювати творчий пошук ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних проблем, уміти впроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи, прийоми і форми організації пізнавальної діяльності учнів. В Державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності формування професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі.

Подібний підхід вимагає розв'язання проблеми формування професійної майстерності вчителя початкової школи, його здатності навчатися протягом усього життя, прагнути до самовдосконалення, бути кваліфікованим працівником відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, що вільно володіє професією, здатного до ефективної діяльності на рівні світових стандартів.

Аналіз сутності і змісту педагогічної майстерності в науковій літературі засвідчив, що означена проблема не є новою. Вагома частка у розробці проблеми педагогічної майстерності належить працям І. Зязюна, А. Макаренка, В. Семиченко, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, Л. Хомич та ін. Зокрема, проблемою визначення сутності і змісту педагогічної майстерності займалися такі дослідники, як Є. Барбіна, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, А. Щербаков. Структуру педагогічної майстерності вивчали В. Кан-Калик, Д. Крамущенко, І. Кривонос. Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя у своїх працях

досліджували П. Астахов, Ю. Бабанський, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.

Чимало уваги науковці приділяють проблемі підготовки фахівців до професійної діяльності, зокрема: процесу безперервної самоосвіти і самовиховання учителів початкових класів (А. Данилюк, В. Денисенко), формуванню їхньої готовності до професійно-педагогічної діяльності в цілому та її окремих функцій (Л. Коржова, С. Самсіков та ін.), теоретичній і методичній підготовці вчителів початкової школи до навчання і виховання молодших школярів (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Тализіна, Г. Тарасенко, О. Хорошковська та ін.).

Багатогранність і складність завдань формування нової людини в умовах відродження національної системи освіти роблять проблеми педагогічної майстерності особливо актуальними. Педагогічна майстерність завжди була й буде центром притягання, еталоном, якого прагнуть досягти в професійній діяльності працюючі за покликанням учителі²⁶¹.

Проблема професійного становлення вчителя і формування його педагогічної майстерності привертала увагу багатьох видатних мислителів, письменників, педагогів, котрі зробили вагомий внесок в історію вітчизняної педагогічної думки. Дослідження кінця ХХ ст. зробили істотний внесок у розуміння майстерності вчителя²⁶². Разом з тим, зміст і сутність будь-якого наукового поняття чи явища змінюється з розвитком науки і соціального прогресу суспільства. Сьогодні змінилися підходи до освіти й діяльності навчальних закладів. Це вимагає нового погляду на діяльність учителя та її результати, уточнення поняття педагогічної майстерності.

У психолого-педагогічній літературі на сьогоднішній день існують різні характеристики поняття «педагогічна

²⁶¹ Андреева, В.М. (2007) Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром. Х.: «Основа». 352 с.

²⁶² Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навчальний посібник (2006) (за ред. І.А. Зязюна). К.: Вищ. шк. 606 с.

майстерність», але немає єдиного визначення, яке точно і повно розкриває його зміст і сутність.

Найбільш вдало сутність педагогічної майстерності розкрита в «Педагогічній енциклопедії»: «...це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре ознайомлений з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання».

В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка педагогічна майстерність характеризується «...високим рівнем педагогічної діяльності, критеріями якої є науковість, гуманність, доцільність, оптимальність, результативність, демократичність, творчість»²⁶³.

Зазначимо, що в словнику С. Ожегова майстерність тлумачиться як високе мистецтво в будь-якій галузі, тобто такий рівень виконання діяльності, який веде до високих результатів у цій сфері. Сутність професійної майстерності повинна визначатися через якісні характеристики здійснення професійної діяльності, яка дає високі результати. А для цього педагог має бути озброєним комплексом певних властивостей.

У педагогічному словнику М. Ярмаченко пропонує таке визначення концепту «майстерність»: «Високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь та навичок; є рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого, адже він творить щось неповторне, нестандартне»²⁶⁴.

²⁶³ Гончаренко, С. У. (2011) Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги. 552 с.

²⁶⁴ Педагогічний словник (2002) (ред. М. Д. Ярмаченко. К.: Педагогічна думка. 516 с.

Своє бачення педагогічної майстерності неодноразово висловлював А. Макаренко, який вважав, що педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, що майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати. Для педагогів сучасності вагомості набуває таке висловлювання вченого: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта».

М. Новожилова, Л. Яськова зазначають: «Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності педагога. Ззовні вона проявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. З внутрішньої сторони майстерність – це функціонуюча система знань, умінь, навичок, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач».

В аналогічному ключі аналізується педагогічна майстерність і в роботах Є. Барбіної, в яких означена якість розглядається як поєднання особистісних характеристик фахівця з діяльнісною сутністю певної професії, «інтегрований показник ступеня готовності конкретної особи до виконання професійних обов'язків», технічне й технологічне забезпечення реалізації його гуманістичної спрямованості.

На переконання І. Зязюна, педагогічна майстерність не зводиться тільки до діяльності і не обмежується високим рівнем теоретичної та методичної підготовки педагога, а й передбачає особистісні його якості, його позицію, здатність виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Ураховуючи положення досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, авторських наукових праць із проблем педагогічної діяльності, І. Зязюн розробив критерії майстерності педагога: «Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діало-

гічність (за характером стосунків з дітьми), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності)»²⁶⁵.

Н. Тарасевич визначає педагогічну майстерність як «найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків».

Н. Теличко трактує майстерність як «володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють спеціалісту успішно дослідити ситуацію (об'єкти і умови діяльності), сформулювати професійні задачі, виходячи із ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені перед наукою»²⁶⁶.

О. Щербаков особливу роль у розвитку педагогічної майстерності надає особистісним якостям учителя. Майстерність учителя, – писав він, – є «синтезом його наукових знань, методичного мистецтва і особистісних якостей – розуму, почуттів, характеру, здібностей», а її формування має бути органічно пов'язане з вихованням його особистості.

Розробляючи професіограму вчителя, В. Семиченко виділяє загальнопедагогічні вміння, що становлять основу педагогічної майстерності: вміння спостерігати й аналізувати педагогічний процес, прогностичні вміння, вміння орієнтуватися і перебудовувати свою діяльність в умовах, що змінюються, професійна виразність мови, жестів, міміки (педагогічна техніка); спеціальні уміння та навички (вміння малювати, співати, грати на музичних інструментах, вміння танцювати, фотографувати) і т. д. Тобто В. Семиченко, визначаючи майстерність учителя, наголошував на професійних уміннях і навичках²⁶⁷.

²⁶⁵ Педагогічна майстерність: Підручник (2004) (за ред. І.А. Зязюна) 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища шк. 422 с.

²⁶⁶ Теличко, Н. В. (2014) Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: Монографія. К.: Кондор. 522 с.

²⁶⁷ Семиченко, В. А. (2010) Плекаємо педагогічну майстерність: навч. посібник. Вінниця: Планер. 674 с.

Розвиваючи ідеї О. Щербакова та полемізуючи з В. Семиченко, В. Ковальчук підкреслював, що в діяльності педагога-майстра однаково важливі як особистісні якості (енергія, завзятість і наполегливість, прагнення до досліджень, здатність входити в нову ситуацію тощо), так і професійні вміння та навички, які проявляються в різноманітних способах організації діяльності учнів. У рамках системного підходу особистісні якості вважають визначальним чинником системи педагогічної майстерності, а професійні знання – її фундаментом. Техніка ж, яка спирається на знання і здібності, дозволяє всі засоби впливу пов'язати з метою.

Крім того, В. Ковальчук звернув увагу на співвідношення стандарту і творчості в педагогічній діяльності: «Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічного явища, але це відкриття передбачає знання стандартів, раніше здобуті психолого-педагогічні відомості. Творче застосування стандартів вимагає від педагога таких властивостей, як уява, здатність увійти в духовний світ учня, цілісно «представити дію застосованих засобів, здатність підпорядкувати все педагогічним цілям». Найважливішою умовою зростання майстерності є творча, заснована на безперервному вдосконаленні педагогічна діяльність, підкреслював він. Вирішальне значення в становленні майстерності має «те найближче оточення, в яке потрапляє педагог»: і мікроклімат колективу, й ідеї, якими він живе, і його традиції. Таким чином, В. Ковальчук пов'язував майстерність учителя з творчістю, у якій велику роль грають інтуїція, натхнення, талант педагога²⁶⁸.

Досліджуючи проблему педагогічної майстерності, Т. Буняк акцентує увагу на тому, що неправомірно ототожнювати основи і сутність педагогічної майстерності. Автор робить висновки про те, що знання, вміння і навички педагога як складо-

²⁶⁸ Ковальчук, В. (2011) Педагогічна майстерність викладача – основа його компетентності. Професійно-технічна освіта: науково-метод. журнал, 6 (30), 32-33.

ва основ педагогічної майстерності, можуть бути двох рівнів: набуті у процесі підготовки до професійної педагогічної діяльності та набуті в професійній педагогічній діяльності. «Таким чином, – зазначає автор, – фундамент педагогічної майстерності, який необхідно сформувавши, охоплює такі основні складові: особистість педагога, знання, педагогічний досвід». На цій основі він пропонує таке визначення: «Майстерність педагога у навчанні – це високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду, що проявляється в комплексному розв’язанні завдань освіти, виховання, розвитку дитини»²⁶⁹.

Характеристикою високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на загальній культурі та педагогічному досвіді вчителя, вважає педагогічну майстерність також М. Козяр²⁷⁰.

Схожими виявилися погляди В. Рибалки, який наголошував на тому, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності.

За переконанням Л. Байкової, педагогічна майстерність – вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у творчості, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання і розвитку особистості.

У своєму дослідженні С. Когут наголошує на тому, що педагогічна майстерність – це досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, поєднаних із професійною захопленістю, розвинене педагогічне мислення та інтуїція, морально-естетичне ставлення до життя, глибока переконаність і тверда воля²⁷¹.

²⁶⁹ Буняк, Т.А. (2011) Розвиток педагогічної майстерності вчителя в системі особистісно орієнтованого навчання. Педагогічна майстерня, 4, 2-7.

²⁷⁰ Козяр, М. М. (2011) Науково-педагогічний словник. Львів: СПОЛОМ. 216 с.

²⁷¹ Когут, С.М. (2012) Професійне становлення вчителя. Педагогічна майстерня, 5 (17), 2-9.

Дослідники О. Мороз та В. Омеляненко тлумачать поняття «педагогічна майстерність» як досконале, творче виконання педагогом професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів.

На думку С. Сисоевої, педагогічна майстерність – це доведена до високої досконалості навчальна й виховна вправність, яка відображає особливу відшліфованість методів та прийомів використання психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу.

Цікавим, на наш погляд, є визначення А. Луцюка, за яким показниками майстерності є готовність і бажання вчитися (виховуватися) у цього вчителя. Науковець визначає поняття «педагогічна майстерність» як такий морально-психологічний, емоційно-вольовий феномен, користуючись яким вихователь може вводити учнів у процес пізнання навколишнього світу, допомагає оволодіти знаннями, активізує розумові здібності, виховує благородні почуття, громадянську й людську гідність, віру у великі можливості саморозвитку та самовиховання²⁷².

Досліджуючи дану дефініцію, О. Лавріненко у її зміст вкладає здійснення педагогом своєї діяльності на рівні високих взірців та еталонів, що відпрацьовані на практиці й описані у методичних розробках та рекомендаціях. Автор переконана, що майстерність полягає в досконалому володінні основами професії, успішному застосуванні відомих у науці

²⁷² Луцюк, А. М. (2011) Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя початкової школи. Педагогічний дискурс: збірник наукових праць. Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький: ПП Балюк І., 10, 297-302.

та практиці прийомів, знанні педагогом свого навчального предмета, досягненні стабільних, високих результатів у навчальному процесі²⁷³.

В. Панасенко у своїх наукових розвідках під педагогічною майстерністю розуміє творче виконання професійної діяльності, інтеграцію сформованих професійно важливих якостей особистості в індивідуальний стиль діяльності, постійне удосконалення методик і технологій власної професійної діяльності.

Науковець Д. Белухін у поняття «педагогічна майстерність» вкладає знання й уміння, увесь досвід професійної діяльності, систему поглядів і переконань.

Погоджуємося з переконанням Ю. Турчанінової, яка вважає, що майстерність педагога повинна оцінюватися за кінцевим результатом його праці – ступенем підготовки його вихованців до продовження освіти, творчої праці, активної участі в житті суспільства. Дана позиція дає змогу говорити про те, що педагог-майстер повинен усвідомлювати свою відповідальність перед суспільством, оптимально використовувати професійні методи та засоби, долаючи будь-які перешкоди та досягаючи високих результатів у професійно-педагогічній діяльності, вирізнятися індивідуальним стилем викладання, максимально реалізовувати в педагогічній діяльності творчий потенціал.

У загальному значенні педагогічна майстерність – це досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожної дитини, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів.

Із запропонованих визначень можна констатувати, що в змістовому відношенні категорія «майстерність» є важливою

²⁷³ Лаврінченко, О. А. (2009) Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: Монографія. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: [б. в.]. 328 с.

складовою конструкту «професіоналізм» та її необхідною умовою. Відповідно, набуття професійного досвіду та оволодіння педагогічною майстерністю є необхідною передумовою руху до «акме», на основі якого відбувається формування професіоналізму діяльності та особистості педагога в цілому.

З точки зору акмеології, майстерність є вищим рівнем розвитку особистості, сукупність здібностей і узагальненого позитивного досвіду, професійних умінь у певній діяльності, що досягаються на основі рефлексії та творчого підходу.

Наведені приклади визначення сутності педагогічної майстерності дозволяють зробити висновок, що з цього питання у науковців немає однозначної думки. Одні автори вважають, що це якісні характеристики особистості, інші – що це система знань, умінь і навичок, треті – об'єднують і те, й інше разом. Наведені визначення не виключають одне одного, а лише доповнюють та розширюють сутність означеного феномену.

Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду дає можливість визначити педагогічну майстерність як своєрідний сплав особистісної культури, знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, передовим досвідом. Таким чином, в умовах становлення національної системи освіти в Україні не перестає бути актуальною роль вчителя – майстра педагогічної праці, носія загальнокультурних і національних цінностей. Саме від нього, його особистісних якостей залежить якість виховання підростаючого покоління.

Проблема підвищення педагогічної майстерності в сучасних умовах не тільки не втратила значення, але набула ще більшої актуальності. З метою підвищення свого творчого рівня, рівня педагогічної майстерності необхідно не лише збільшити обсяг одержуваної інформації, кількість використовуваних форм і методів роботи, а й створити навколо себе такі умови, які будуть постійно спонукати до самоаналізу, саморозвитку та самовдосконалення.

Курс «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» спрямований на практичне оволодіння педагогічною майстерністю у процесі навчання і педагогічної практики майбутніх учителів. Педагогічна діяльність у закладі вищої освіти носить інноваційний характер. Вона потребує не лише високого рівня інформованості, глибоких знань, ерудиції, а й високої загальної культури та педагогічної майстерності²⁷⁴. Саме тому запропонований курс є інтегрованою дисципліною, що поєднує нові і вже сформовані знання, зокрема з таких предметів, як філософія, логіка, риторика, етика, історія, педагогіка, психологія, методика навчання, методика виховання, мистецтвознавство, конфліктологія, поєднує педагогічну теорію з практикою, розглядає різноманітні складові культури мовлення, менеджмент тощо.

Мета вивчення навчальної дисципліни – стимулювати студентів до професійного самовиховання, формувати у них потребу в неперервному педагогічному самовдосконаленні.

Основні завдання даного курсу: розвиток у майбутніх учителів початкових класів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю учня (переміщення його у позицію активного суб'єкта навчання, розвиток здатності до самоуправління власною діяльністю, організація процесу навчання на основі творчої взаємодії з учнями); створення умов для формування у студентів гуманної позиції щодо розуміння мети і завдань власної педагогічної діяльності; допомога майбутнім педагогам опанувати механізми використання особистісного потенціалу для вирішення педагогічних завдань навчання і виховання, оволодіння елементами педагогічної техніки; визначення оптимальних засобів і напрямків професійного самовдосконалення тощо.

²⁷⁴ Молнар, Т.І. (2018) Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць. Мукачево: Вид-во МДУ, 1(7), 121-124.

Процес вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» передбачає оволодіння знаннями про: сутність та особливості педагогічної праці; професійно важливі якості педагога та детермінанти їх розвитку; основні принципи, засоби професійно-педагогічного самовдосконалення; закономірності продуктивної педагогічної взаємодії; структуру педагогічної дії; основи функціонування комунікативної культури педагога; основи педагогічної техніки; сутність педагогічного спілкування; основи педагогічного мовлення; основи театральної педагогіки, творчого задуму уроку; критерії вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду.

На основі цих знань повинні бути сформовані уміння: об'єктивно оцінювати власні професійні можливості та цілеспрямовано розвивати їх; продуктивно здійснювати професійно-педагогічне самовиховання та самоосвіту; ефективно використовувати та змінювати власний зовнішній вигляд відповідно до педагогічних ситуацій; керувати своєю поведінкою та емоціями; володіти своїм мовленням та спілкуванням; застосовувати у педагогічному процесі артистичні здібності, оволодіваючи основами театральної педагогіки; будувати стосунки з учнями на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; впроваджувати нові прогресивні педагогічні знахідки у педагогічний процес тощо.

Програма навчальної дисципліни включає наступні теми.

Професійна діяльність і особистість педагога в сучасному суспільстві. Становлення і розвиток педагогічної професії. Роль учителя у формуванні особистості молодшого школяра. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Сучасний учитель початкової школи: вимоги суспільства до нього. Ідеал педагога на сучасному етапі розвитку освіти.

Поняття педагогічної майстерності. Елементи педагогічної майстерності (гуманістична спрямованість педагогічної ді-

яльності; професійна компетентність; педагогічні здібності; педагогічна техніка; особистісні якості). Критерії та показники педагогічної майстерності вихователя. Педагогічна майстерність учителя в контексті гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського.

Педагогічна техніка як основа педагогічної майстерності. Поняття педагогічної техніки. Внутрішня техніка діяльності педагога. Синдром емоційного вигорання у професійній діяльності вчителя. Зовнішня техніка і невербальне спілкування. Культура зовнішнього вигляду.

Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці. Мовлення і комунікативна поведінка вчителя. Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями. Культура професійного мовлення. Мовленнєвий етикет педагога. Шляхи вдосконалення професійного мовлення.

Майстерність вчителя у розв'язанні педагогічних конфліктів. Поняття про конфлікти, конфлікт у взаємодії вчителів і учнів. Види, особливості педагогічних конфліктів. Конфлікти між учнями: причини, шляхи подолання. Особливості порушення дисципліни учнями, способи вирішення. Стратегії поведінки вчителя у конфліктних ситуаціях. Шляхи подолання конфліктів.

Майстерність педагогічного спілкування. Поняття педагогічного спілкування, його функції. Порівняльна характеристика стилів спілкування педагогів. Умови ефективного педагогічного спілкування. Побудова педагогічної взаємодії на принципах педагогіки толерантності.

Професійна компетентність вчителя початкової школи як складова його професіоналізму. Нова українська школа і підготовка вчителя. Компетентнісний підхід як основа переходу на нові показники якості освіти. Сутність та структура професійної компетентності вчителя початкових класів. Фахове вдосконалення вчителя шляхом самоосвітньої діяльності.

Оптимізація навчального процесу в контексті реформи початкової школи. Організація уроку в початковій школі в умовах модернізації освіти. Диференціація та індивідуаліза-

ція навчання як важлива умова його ефективності. Мотивація навчальної діяльності як засіб підвищення якості знань молодших школярів. Гуманізація навчання в початковій школі: від авторитаризму до партнерства. Дидактичні умови організації особистісно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Удосконалення педагогічної майстерності вчителя початкової школи. Мотивація в діяльності вчителя. Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності. Портфоліо як індивідуальна траєкторія підвищення кваліфікації педагога. Акмеологія у професійній педагогічній діяльності. Технологія професійного самовиховання.

Основні форми роботи – лекції, практичні та семінарські заняття, в ході яких майбутні педагоги знайомляться з поняттям педагогічної майстерності та її елементами; отримують уявлення про специфіку педагогічної техніки вчителя, її різновиди; функції, види, структуру педагогічного спілкування; поняття про конфлікти у педагогічних ситуаціях, типологію конфліктів, причини і шляхи їх вирішення. Студенти набувають умінь оцінювати власний рівень готовності до педагогічної діяльності; проектувати шляхи свого професійного зростання та саморозвитку; самооцінювати власну зовнішню виразність, здійснювати доцільне невербальне самовираження, читати невербальну інформацію; розвивати техніку усного мовлення (якості голосу, інтонацію, дикцію, темпоритм); розпізнавати та аналізувати стилі педагогічного спілкування; використовувати прийоми педагогічної взаємодії у спілкуванні; організовувати педагогічну взаємодію з дотриманням вимог педагогічного такту; моделювати педагогічно доцільне розв'язання педагогічної задачі; знаходити оптимальну стратегію взаємодії у конфліктній ситуації; аналізувати власну діяльність з погляду її педагогічної доцільності.

Самостійна робота з курсу являє собою комплекс завдань теоретичного характеру і практичного спрямування, які виконуються без безпосередньої участі викладача, пере-

важно у позааудиторний час. Самостійна робота має подвійну мету, отже, з одного боку, вона забезпечує засвоєння змісту навчальної дисципліни, а з іншого – є шляхом опанування цим видом навчальної діяльності.

До основних форм самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» належить: опрацювання лекційного матеріалу та додаткове самостійне вивчення теоретичного матеріалу за підручниками, навчальними посібниками і списком рекомендованої та додаткової літератури; підготовка до семінарських і практичних занять, виконання позааудиторних завдань; добір основних методик психологічного дослідження самосвідомості особистості; підготовка до складання заліку.

Використання інтерактивних і тренінгових технологій під час занять сприяє створенню такого навчального середовища, де студенти не тільки оволодівають необхідними знаннями, вміннями і навичками, а й «переживають» ситуації, що моделюють зразки професійної діяльності педагога.

У професійно-зорієнтованих ситуаціях відбувається особистісний розвиток студентів, котрі ідентифікують себе з позицією педагога-майстра і набувають умінь та навичок для досягнення вершин у майбутній педагогічній діяльності. Класичним механізмом такого навчання є зворотний зв'язок в інтерактивній групі. У процесі зворотного зв'язку студент отримує від одногрупників інформацію з приводу доцільності, ефективності, майстерності власних педагогічних дій. Відтак, почуття власної відповідності ролі вчителя-майстра розвивається завдяки активному уявленню про самого себе. Переживання відчуття приналежності до професійної групи дає змогу студентам проводити паралелі між поведінкою, що відображає дії вчителя-майстра, поведінкою своїх одногрупників і власними діями та сприяє опануванню основами педагогічної майстерності.

Залучення студентів до самостійної роботи має на меті формування пізнавальної активності, засвоєння ними ос-

новних умінь і навичок роботи з навчальними матеріалами, поглиблення та розширення вже здобутих знань, підвищення організованості тощо. У процесі самостійної роботи студенти оволодівають вміннями та навичками: організації самостійної навчальної діяльності; самостійної роботи в бібліотеці з каталогами; праці з навчальною, навчально-методичною, науково-популярною літературою; конспектування літературних джерел; роботи з довідковою літературою; опрацювання статистичної інформації тощо.

В організації самостійної роботи у процесі практичних занять застосовуються як традиційні форми і методи (анотування, конспектування, підготовка доповіді), так і нові, що відображають специфіку курсу «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» (тренінг, ділові ігри, «мозковий штурм», аналіз педагогічних ситуацій, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, «круглий стіл» та ін.

Таким чином, дисципліна «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість)» передбачає усі види навчальної діяльності. Даний курс дає можливість моделювати реальний педагогічний процес у стінах вузу, знаходити можливі шляхи виходу із педагогічної ситуації, вправляти педагогічне мислення, розвивати творчу уяву шляхом пошуку і знаходження оптимальних її розв'язків, формувати найцінніші якості майбутнього вчителя. У процесі вивчення дисципліни поглиблюється орієнтація майбутніх учителів на педагогічну професію, забезпечується установка на професійний розвиток, саморозвиток і самовиховання. При цьому існує реальна можливість задати професійному становленню майбутнього вчителя особистісно зорієнтований вектор, актуалізуючи у студентів потребу в професійному самопізнанні й самовихованні, стимулюючи набуття гуманістичної позиції у розв'язанні педагогічних завдань. Це навчання має на меті не лише засвоєння окремих знань та умінь як моделей діяльності, а, насамперед, розвиток тих властивостей особистості майбутнього вчителя, які забезпечують професійне виконання

педагогічної діяльності: гуманістичну спрямованість професійної діяльності, компетентність, здібності до педагогічної діяльності, володіння технікою педагогічного впливу.

3.2. THE PREPARING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Natalia Lalak

The educational system of modern Ukraine is under the influence of inclusive and integration processes, which are unfolding in the conditions of democratization and European integration of the state, ensuring the right of children with special educational needs to education at their place of living, socialization and self-realization in society. The inclusion is not just a fashion innovation, it is a challenge time associated with various factors: the general deterioration in the health status of the children's population of Ukraine, the desire of parents and children with special needs to receive education on an equal conditions and in a friendly environment for parents and children. In view of this, the issue of ensuring the process of inclusive education of special children becomes highly relevant by highly skilled specialists who possess the methods of positive motivation, professional potential, human-personal character of psychological influence on children.

Today, requirements for the level of vocational training of future teachers of primary schools as leading subjects of educational activity, which in the conditions of inclusive education fulfill the roles of the facilitator, the moderator of the individual educational trajectory of the child's development, are growing. The expediency of finding new approaches to the professional

training of future primary school teachers is conditioned by the needs to implement the leading provisions of a number of state documents on the introduction of inclusive education in Ukraine. In particular, the Laws of Ukraine «On Education» (2017), approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine, «Regulations on the organization of inclusive education in general educational establishments» (2011), «On Approval of the State Standard for Primary General Education for Children with Special Educational Needs» (2013), «On Amendments to the Procedure for the Organization of Inclusive Education in General Education Institutions» (2017), the Conception of the New Ukrainian School (2016), the State Standard of Primary Education (2018)²⁷⁵.

The methodological foundations of teacher preparation, which are basic for modern educational innovations, are grounded in scientific research: V. Andrushchenko, L. Baranovskaya, O. Dubaseniuk²⁷⁶, V. Kremena, A. Kuzminskii, I. Zyazyun, S. Sysoeva and others. Some aspects of the training of future teachers for professional activity are researched by A. Antonovok, A. Bondar, M. Vasilieva, A. Kozlov, A. Sbruva, T. Semenyuk and others. The study of the sense and components of teachers' readiness for professional activity is devoted to the work of such scholars as N. Bezhanova, L. Bondarenko, I. Gavrik, I. Gavrish, L. Khomich. Significant interest in the context of the issue raised has been made by scientific intelligence, which initiated the resolution of issues related to the training of future teachers for professional activities with children with disabilities (L. Antonyuk, Y. Baranets, V. Gladush, I. Demchenko, G. Kosareva, O. Martynchuk, L. Pryadko, T. Pyatakova, I. Khafizulin, Yu. Shumilovsky, etc.).

The problem of assistance and training for children with special educational needs has been raised up long time ago. For cen-

²⁷⁵ Луценко, І. (2017) Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. Початкова школа. № 3. С. 53-56.

²⁷⁶ Дубасенюк, О. А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. (2003) Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир. 193с.

turies, people who had physical or mental deviations were separated from society, locked into shackles, locked themselves in jail. Under the influence of the social outlook in all nations a certain view of human illnesses, their social, psychological and economic consequences was formed. In the evolution of the relations of society and the state with people with deviations in the development of the scientists, there are five periods that cover the time gap of two and a half thousand years: the path from hatred and aggression to the adoption, partnership and integration of persons with limited psychophysical capabilities²⁷⁷.

The sense of the definition of «inclusion» (from English Inclusion) is to adapt the system to the needs of the child. The English verb inclusion translates how to hold, include, hold in its composition. Therefore, inclusion is a term that reflects new insights not only on education but also on the place of a person in society.²⁷⁸ The notion of «inclusion» abroad, where there is a 50-year experience of social integration of atypical children, is replaced by the concept of «integration». Valuable for our study are the views of A. Kolupayeva on the identified problem. The scientist treats inclusive education as a process in which the school tries to respond to the needs of all students, by making up necessary changes to the curriculum and resources to ensure equality of opportunity, and the inclusive school as an institution of education that is open to the education of all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other peculiarities²⁷⁹. The main principles of inclusive education are:

- equal access to education in general education institutions and the acquisition of quality education by each child;

²⁷⁷ Горбатюк, О. Ф. (2008) Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу. Розкажіть онуку. № 8. С. 3–10.

²⁷⁸ Великий тлумачний словник сучасної української мови (2015) (уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел). К. Ірпінь: ВТФ «Перун». 1736с.

²⁷⁹ Колупаєва, А.А., Таранченко О.М. (2016) Інклюзивна освіта: від основ до практики К.ТОВ «АТОПОЛ». 152 с.

- recognition of the ability to learn each child and the need creating the appropriate conditions for this for society;
- ensuring the right of children to develop in a family environment and have access to all resources of the local community;
- involvement of parents in the educational process of children as equal partners and their first teachers;
- curricula based on personally oriented and individual approaches that promote the development of lifelong learning skills;
- recognition of the fact that inclusive education involves additional resources needed to provide special educational needs for the child;
- use of the results of modern research and practice in the implementation of the inclusive model of training;
- a team approach in the upbringing and education of children, which involves the involvement of teachers, parents, and specialists²⁸⁰.

The philosophy of inclusive education is based on the belief in the need to change the educational paradigm - reformation by combining the two traditional systems (special and mass education) into a unified educational system. A key factor in promoting inclusive education should be the appropriate training of teachers for working with children with special needs. It is worth paying attention to the fact that in school inclination does not occur only at the expense of transferring a child to a normal class, it is rather - the desired end the result. To date, there is a problem with a teacher who would understand the specific problems of such children. The result will be satisfactory only when, along with the teacher, the assistant teacher in the same team will work and relevant specialists - teachers-rehabilitants, teachers-speech therapists, practical psychologists, social educators, doctors, etc. Educators of inclusive classes need to understand more about individual differences and peculiarities

²⁸⁰ Ілляшенко, Т. (2009) Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. Соціальний педагог. №5. С. 26–35.

of children, to cooperate more effectively with parents and other specialists. They need to know to find a path to the inner potential of the child and help her to realize their personality and feature, and to help others accept this person as a worth.²⁸¹

The logic of our study requires clarification of the notion of «inclusive educational environment». In the context of our research, this definition is interpreted as a set of special conditions created for the education of children with limited educational needs and children with normative development, with which they will jointly study in one class, through material, technical, methodological, informational and staffing, unimpeded access to and transfer of educational institutions, which in general will promote effective socialization, education, upbringing, development, correction and rehabilitation of students with limited opportunities. and will not hinder the education of children of general development.

We can share the opinion of the scholars²⁸² that distinguish the following conditions for the effective functioning of the inclusive educational environment:

pedagogical (use of educational modified programs, textbooks, teaching aids, didactic materials, special technical means of teaching collective and individual use and adapted methods of teaching and upbringing);

psychological (provision of a tolerant, emotionally filled educational environment aimed at stimulating and motivating all participants in the educational process to effectively communicate with the teacher);

social (creation of external and internal interior for unhindered movement of the territory and premises of the school).

²⁸¹ Лалак, Н. В. (2012) Шляхи впровадження інклюзії в роботу загальноосвітніх навчальних закладів. Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород: УжНУ. Випуск 25. С.107-108.

²⁸² Шевців, З. М. (2017) Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Народна освіта: електрон. наук. фах. вид. Вип. № 2 (32). URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>.

As practice shows, the inclusive educational environment broadens the professional activity of primary school teachers, changes its structure, requires the execution of various types of work, and, consequently, the presence in many roles and the implementation of functions aimed at providing social-educational, correctional and rehabilitation services, coordination of collaborative work with a team of specialists, to provide an effective process of inclusive education for diverse children of the student team.

Based on the theoretical analysis of fundamental scientific developments of scientists, we have disclosed the sense of the professional training of future primary school teachers to work in the inclusive educational environment. This training consists of specially organized student training at the establishments of higher education and aims at forming readiness for their professional activity in terms of inclusion, development of a humanistic position, internal culture and professional behavior. This will ensure the ability of future professionals to perceive and understand a child with disabilities and to build a quality multifunctional activity in an inclusive school environment. We consider professional training to work in the inclusive educational environment as: a purposeful, guided process of specially organized education at a higher education establishment, which takes place on the basis of systemic, acmeological, axiological, competence, activity approaches, requires the appropriate selection of socio-inclusive content of educational material disciplines, application a complex of forms, methods, means and technologies, the final result of which is formed inclusive competence of the teacher. However, it should be noted that today in the system of professional training there are factors that impede effective formation of professional competence in future teachers: mainly the reproductive nature of obtaining knowledge, detached from practice, based on formal knowledge of the pedagogical process; insufficient attention to the formation of pedagogical skills; shortness of pedagogical practice. In our opinion, one of the reasons for this state is the lack of a

clearly formulated key content and operational competencies that should be formed during the learning process at the higher educational establishments.

We would like to focus on pedagogical conditions, which, in our opinion, provide successful training of future specialists to work in an inclusive educational environment. Especially:

- the application of innovative learning technologies that will enable the formation of a coherent structure of future teachers' professional activities under inclusive education through the optimal combination of reproductive and active teaching methods and the reproduction of the social context of future activities;
- usage of the potential of the contents of pedagogical disciplines in the process of professional training for the formation of positive motivation for the implementation of inclusive education, acquiring knowledge about the peculiarities of development, education and education of various categories of children with disabilities and on the specifics of the professional activity of a teacher of a comprehensive educational institution under inclusive education;
- ensuring the continuity of the stages of formation of the inclusive competence of future teachers, development and application of the formed key competencies in the practical activities of students.

Our pedagogical conditions for the formation of the inclusive competence of future teachers must be implemented together.

According to the first pedagogical condition, for the effective formation of the inclusive competence of future teachers in the process of professional training, it is envisaged to apply innovative teaching technologies that allow forming the integral structure of the future professional activity of the student during their training through an optimal combination of reproductive, active and interactive methods of teaching and reproduction of the social context of future activities.

As practice shows, the usage of innovative technologies in the higher educational establishment is effective in forming the socio-pedagogical competence of future specialists, namely: contextual education - the creation of a model of future professional activity in the classes; the problem education - organization of classes, which involve solving problem situations; interactive learning - using of a certain system of methods and techniques of various types of interaction in the class; learning with the help of information technologies - usage of the multimedia complex of support. In our opinion, the very use of active and interactive learning technologies in the process of professional training is a prerequisite that promotes the intensification of the educational process and activation of students' educational and cognitive activities, forms their inclusive competence. The use of such learning technologies in the professional training of future primary school teachers in the study of the cycle of pedagogical disciplines is characterized by a gradual increase in the motivation of educational and cognitive activities from the unstable to the deeply conscious. Students produce professional and pedagogical skills:

- to analyze the training information, creatively approach the acquisition of educational material and, therefore, make learning assimilation more accessible;
- independently find the possible resources for solving the problem;
- to develop a strategy for achieving goals and plan specific actions;
- to learn to formulate your own opinion, correctly express it, prove your point of view, argue and discuss it;
- to learn to listen to another person, respect alternative opinion;
- to model different social situations, to enrich their own social experience by integrating and surviving in different life situations;
- to learn to build constructive relations in a group, to define its place in it, to avoid conflicts, to solve them, to seek

- compromises, to seek dialogues;
- to find a common solution of the problem;
- to develop skills of project activity, independent work, implementation of creative ideas.

In the context of the study, attention should be paid to the main forms of student learning organization: lectures on the acquisition of knowledge about inclusive education; seminars and workshops that simulate the skills and skills of future professional activities in an inclusive environment; independent work in classroom and non-auditorium time, focused on the future professional activity of a primary school teacher in the inclusive environment of a comprehensive educational institution. For the development and activation of the motivational sphere, students can be offered the following innovative forms of work such as a methodical preview of the novelty «Pedagogical innovations in inclusive education»; methodical bridge; advertising kaleidoscope of creative discovery; Presentation Massage «And I Do It So ...»; a panorama of creativity, a satellite workshop «Organization of the creative work of a teacher and assistant teacher of elementary school»; park of pedagogical skill; methodical dialogue; pedagogical game «New format of inclusive education», etc.

Very interesting is the work of students in the creative laboratory, as one of the forms of collective scientific and methodical creativity of future teachers. It involves uniting for the sake of realizing a common pedagogical problem. The defining criteria for association is voluntary, mutual interest, psychological compatibility and, most importantly, interest in a single pedagogical problem - inclusive education of junior pupils. In the creative laboratory, students choose themes from the proposed ones, which can be implemented in practical work («Collaboration of the school and the family that educates the child with the special educational needs», «Formation of tolerance in the inclusive educational establishment»).

In order to activate the activities of students in seminars, the form of work in small groups is used, which allows forming not

only motivational and cognitive, but also reflexive competence. Within the framework of the seminar, a round table on the theme «Integration and differentiation in special education should be held. Problems of Integrated and Inclusive Education of Children with Special Educational Needs». In the process of preparation and holding of the round table students develop knowledge about inclusion, inclusive education, ways of organizing inclusive education abroad and in Ukraine. The acquired experience of cognitive activity, connected with the independent search, processing and providing information obtained from various sources (textbooks, popular science literature, journalism, electronic media, etc.). In the course of the discussion, conditions are created for students to be aware of the importance of involving children with disabilities in the society, forming a motivational and value relation to the problem of high-quality and accessible education for children with special educational needs.

Seminars can be held in the form of a role-playing game, where roles are shared: leading, independent researchers (speakers), opponents (adherents and opponents of inclusive education), representatives of foreign schools, parents and students, and experts. The leading element of role-playing games is the formation of communicative skills of a future specialist, classroom contributes to the formation of communicative competence. The seminar session is completed by reflexive analysis. Students are invited to self-assess the contribution to the round table and write a work-reflection, which reveals their own views on the effectiveness of a differentiated and integrated way of education for children with disabilities.

To work in the professional activity of communicative competence, one can conduct a situation-role game «Parents' fees». A problematic situation is created, that is, a new student must come to a class from a new school year. The boy has a cerebral palsy. The teacher must prepare the children and their parents to respond adequately to the arrival of the new one, to know how to behave properly to help him adapt to the new conditions, to join the chil-

dren's team and to succeed in learning. In the group, the roles of teachers, headteacher, parents, defectologists, children are distributed. Students distribute roles in advance and prepare material for performance, think over the character and line of behavior of their character. At the end of the game, a collective analysis and evaluation of the game is carried out.

Interesting for students is the usage of teachers by the method of «Unfinished sentences», which is often combined with the «Microphone» method, which makes it possible to work more thoroughly on the form of uttering different ideas, to compare them with others. Work on this method allows presenters to overcome stereotypes, to speak more freely about proposed topics, to work out the ability to speak briefly, but in essence and convincingly.²⁸³ Such a method would be appropriate to use at such stages of the classroom as: updating the reference knowledge and controlling the initial level of knowledge of students and the final stage for the purpose of the reflection of the activity. After discussion, students come to the conclusion that each child is unique and has the right to a high-quality education; the main task of inclusion - is not to regret, but to understand children with special educational needs, to form a tolerant attitude to others. It is important that students realize that the key to successful implementation of the model of inclusive education is the effective collaboration of teachers, relevant professionals, parents and students. All specialists in children development are important assistants and partners. A kind of support network should be created in the school. All employees and administration of the school, all who work with a child with special educational needs, must help each other, share knowledge, try to make the most of local resources to achieve the main goal - realizing the child's potential and preparing them for independent living.

In our opinion, the «Interactive» method is equally interesting interactive method, which involves the division of responsi-

²⁸³ Хомич, Л. О. (2018) Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К. 200 с.

bilities in the middle of the student group, and the distribution is formed by the students themselves. This kind of activity forces them to independently assign responsibilities and bear responsibility for it. Researchers have recommend using this technology to process a large amount of information over a short period of time. The positive effect of «Mosaics» is to encourage participants to mutual help, constructive cooperation and tolerance. The basic principle of this method is «learning - teaching.» In practice, this method can be used in the study of the topic «Experience of inclusive education in foreign countries.» At first, students form small groups of three to five people. Each group receives a task to study a certain material on this topic, which consists of four to six sections. One student is appointed responsible for the study of any one section. Members of different groups who have received the same section are gathered together and work in so-called «expert groups», examining their part of the task in detail. Then the students return from the expert groups to their initial groups and alternately «teach» their comrades information from the relevant sections. After this method, there is a motivation to carefully listen and support their teammates, created at the expense of the fact that this is their only access to studying the material. In addition, everyone has an incentive to accurately and thoroughly present their material, since it is responsible for how this information is learned by his teammates.

Thus, an important indicator of the readiness of the future teacher is the developed pedagogical reflection. Students must be able to analyze, reflex their own assessment activities, their emotional state, to know their own activity criteria, to have self-regulation skills, interaction tools and communication skills with children with special educational needs. That is why, professional reflection is a qualitative indicator of readiness for professional activity, in particular to work in an inclusive educational environment.

In accordance with the second pedagogical condition for the effective implementation of the process of formation of the inclu-

sive competence of future teachers, it is necessary to use the potential of the contents of pedagogical disciplines for the formation of positive motivation for the implementation of inclusive education, acquisition of knowledge about the peculiarities of development, education and education of various categories of children with disabilities and specifics professional activity of a teacher of a comprehensive educational institution in conditions of inclusive education.

We believe that in order to introduce inclusive education in Ukraine, it is necessary to improve the process of preparing future teachers by taking the appropriate accents into discipline and introducing special courses in this direction, assuming the formation of inclusive competence for all future teachers based on the experience of implementing the ideas of a competent approach in higher education. So, academic disciplines: «Introduction to the specialty», «Fundamentals of pedagogy», «Didactics», «History of pedagogy», «Pedagogical ethics», «Organization and management in elementary school», «Theory and methodology of education», «Social pedagogy», «Theory and methods of work with children's and youth organizations», «Pedagogical skill (pedagogical creativity)», «Pedagogical psychology» contribute to the formation of cognitive, communicative and reflexive key competences, allowing future specialists to learn the basics of pedagogical knowledge and to get the experience of cognitive activity. As practice shows, in the process of professional preparation it is expedient to select the socio-inclusive content of the material for updating curricula of normative disciplines. For example, the discipline «Introduction to a specialty» in order to familiarize future teachers of elementary school with the content and criteria for the formation of professional competence of the teacher can be extended with the theme «Professional competence of modern teacher and assistant teacher of primary school». The main subjects of the discipline «Didactics» should be complemented by the tasks of the problem of inclusive education for the formation of ideas for the future teachers of the elementary school about the content of inclusive education,

the activation of cognitive activity for the development of lessons in elementary school, individual curricula for children with special educational needs, training of gymnasts, corrective exercises etc. When studying the topic «Didactics»: «Theory of Education and Training», students focus on the benefits of inclusive education for children with different levels of psychophysical development, limited livelihoods and socio-psychological and pedagogical deviations. In the context of the topic «Contents of Education in Elementary School» the conception «curriculum» is introduced as an individual educational program for the development of each student with special educational needs, which defines knowledge, skills, skills and methods of their formation. The theme «Structure and organization of educational process» should be expanded with definitions of features and functions of professional activity under the conditions of an inclusive educational environment. When studying the topic «Patterns and Principles of Education», the specifics of the principles of learning in the context of inclusive education are highlighted. During studying the discipline «Theory and methodology of education», revealing the principles of education and learning, among which one of the main principles is the humanistic orientation of the pedagogical process, it is worth emphasizing that one of the means of humanizing the educational process is the introduction into practice of secondary schools of inclusive education. The urgency of introducing inclusions can be generalized also in the theme «Innovative educational processes».

In the course of the discipline «History of Pedagogy» when studying the topic «Leading Trends in the Contemporary Development of the World Educational Process» it should be emphasized that integration and inclusion are the main trends in the development of special education of the most developed foreign countries, specifying on examples. During the study of the topic «Regulatory Principles for Teaching Children with Special Needs» (discipline «Organization and Management in Elementary School»), students were asked to analyze international and domestic legal documents related to special education, the Law of Ukraine «On Education»,

the draft law « On the Education of People with Disabilities (Special Education) » and compare how much the rights of people with disabilities to receive quality education and the freedom to choose their education is reflected in legislation of different countries.

As children with special educational needs began to be enrolled in general education, constant cooperation with their families is even more important. In studying the discipline «Pedagogy of family education» students find out that in the process of teaching students with disabilities it is very important to take into account the interests, priorities and concerns of their families. Parents of children with mental and physical disorders must work in close contact with teachers and other specialists in the design and implementation of curricula, their adaptation, the organization of the learning environment, etc.

The main content of the course «Pedagogical Psychology» is reflected in the formation of key operational competences, which belong to the structure of professional competence of the teacher; provides the basis for the formation of inclusive competence of future specialists. Much more opportunities for forming the inclusive competence of the future teacher presents the discipline «Fundamentals of inclusive education». The aim of the course is to familiarize students with the emergence and current state of the problem of inclusive education, the education and development of children with special educational needs and the ways of realization of the defined direction in the conditions of a comprehensive educational institution. The tasks of the discipline are aimed at:

- to familiarize students with the state, stages of development and actual problems of inclusive education in Ukraine;
- to reveal the essence and main regularities of inclusive education in a general educational institution;
- to form students' belief in the necessity of teaching children with special educational needs in the conditions of a comprehensive educational institution;
- to familiarize students with innovative educational technologies in the context of forms of an inclusive approach

and models of providing special educational services for children with special educational needs;

- to identify effective methods of socialization of children;
- to familiarize students with the peculiarities of the individual curriculum, the individual curriculum for students with special educational needs.

As a result of studying the discipline students must:

- to know the basic approaches of providing education for children with disabilities; peculiarities of mental performance of students in conditions of inclusive form of education; methods and techniques of corrective work with children and their parents;
- to be able to apply the obtained theoretical knowledge on the organization of the educational process in the Ministry of Education and Science on an inclusive basis, to conduct an individual curriculum, to formulate an individual educational program, to organize cooperation with families with a disabled child, to use effective methods of socialization of children from special needs.

To form constructive competence in practical classes of the «Fundamentals of inclusive education», students develop skills in planning and designing tentative plans for upbringing and educational work of the teacher working in the inclusive classes. Of particular importance for working out key operational competencies are practical lessons aimed at modeling pedagogical situations and solving pedagogical tasks. At the end of practical lessons of the aforementioned course a reflexive analysis of own cognitive and professional activity is conducted, self-assessment of the level of formation of inclusive competence in future elementary school teachers. After completing the course, students have the opportunity to present their own portfolios (tasks, diagnostic techniques, problem situations with options for their solution, plans and programs). Analysis of the contents of the portfolio will allow us to conclude that the student's educational activity was effective.

Thus, in order to effectively carry out professional activities under conditions of inclusion, there is not enough knowledge obtained from the named disciplines. Having analyzed the educational standards, we have identified the reasons that hinder the integral formation of the inclusive competence of future teachers. For such reasons we have included: insufficient number of hours devoted to the study of special disciplines, reflection in the content of the above courses in the main differentiated system of special education, which adversely affects the motivation of students to study such disciplines that do not have a practical significance for them; application in teaching of mainly reproductive methods; the lack of a clearly formulated key competencies required for inclusive education.

The third pedagogical condition for the training of future primary school teachers to work in the inclusive educational environment involves the usage of pedagogical practice. We are impressed with the views of L. Khomich,²⁸⁴ who proposes the following definition: pedagogical practice is a system of activity for the development of certain algorithms of educational and cognitive actions and ways of solving typical tasks in the process of work. There is no doubt that the passage of pedagogical practice is focused on the development of critical thinking, the search for answers to problematic professional situations, the creation of a relaxed communication between the teacher-trainer and the academic group. At the same time, practical problems reveal some problems and difficulties, for example, in the insufficient provision of educational and material resources.

Teachers characterize the conception of «pedagogical practice» as:

- «learning the technologies of action based on a certain conception of reality in an interactive form»;
- one of the specific ways of obtaining personal experience; group lessons under direct leadership of the headleader, aimed at the development of personal skills;

²⁸⁴ Хомич, Л. О. (2018) Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К. 200 с.

- «the planned process of modification (change) of the attitude, knowledge or behavioral skills of the learner, through the acquisition of educational experience, in order to achieve effective performance in one type of activity or in a particular field», etc.²⁸⁵

Pedagogical practice is an important part in the process of formation of professional competence and raising the level of pedagogical skills of education applicants. Its main purpose in educational institutions is to form students' skills to creatively use in their pedagogical activities theoretical and theoretical knowledge and practical skills gained in the process of studying pedagogical disciplines; facilitating the mastery of students by modern forms and methods of organizing the educational process in institutions of general secondary education; raising their interest in pedagogical work, forming the needs to systematically replenish their knowledge and apply them creatively in practical pedagogical activity.

The success of the pedagogical practice depends on the choice of the basic institution, the optimal implementation of the most advanced methods and methods of work in specific conditions, the methodological level and the skills of the teachers, which, by personal example, intensify the student's creative autonomy while performing the tasks of the practice, help to form a conscientious attitude to work, responsibility, and purposefulness.

One can not but agree with the opinion of many scholars that pedagogical practice should be continuous. This is also emphasized in the «Concept of development of pedagogical education». In particular: To fulfill this key task, the volume of practical training should be at least 30 credits ECTS within the mandatory part of bachelor's programs (from the first year of study, in different educational institutions and at different classes (courses)) and at least 30 credits (inclusive with master's studies) within the compulsory part of master's programs (in different educational institutions and in different classes (courses)). In the case of the im-

²⁸⁵ Кузьмінський, А. І., Омеляненко, В.Л. (2017) Педагогіка: навч. посібн. К.: Знання. 486 с.

plementation of educational programs in the form of a dual form of education, the amount of practical training may be increased by combining theoretical training and practical work, starting with the second-third year of the bachelor's degree. Practical pedagogical activity of the applicant of higher or professional advanced pedagogical education during studying can be taken into account as practical training. At least half of the volume of practical training should be reserved for the passing of the industrial practice with the independent fulfillment of professional tasks.

In the system of preparing the future teachers of elementary school to work in an inclusive educational environment, pedagogical practice ensures the comprehensive development of the student's personality, his thorough psychological and pedagogical training; promotes development of skills and abilities of professional activity, development of communicative abilities, formation of inclusive competence. During the course of pedagogical practice, future specialists develop constructive, communicative, organizational and research skills. The activity of students in the period of pedagogical practice is analogous to the professional activity of a teacher, an assistant teacher, it is organized in the real conditions of the work of inclusive educational institutions. In the process of pedagogical practice, the student has the opportunity to some extent comprehend pedagogical phenomena and facts, laws and principles of education and training, to master the professional skills, experience of working with a child with special educational needs.

Experience has shown that in recent years, the period of practice in higher educational institutions, unfortunately, has been decreasing. This situation has had a negative impact on the readiness of future professionals for professional activity. Students note that it is the practical component they lack. The solution to the problem is unambiguously in the area of updating the content content of educational and professional education programs for applicants, in which it is important to increase the share of pedagogical practice. It should be noted that the Mukachevo State University

has established permanent contacts with teachers, systematically conducts analysis of educational achievements of future specialists and their professional development taking into account innovative technologies. Gradual pedagogical practice helps students to gradually adapt to work in an inclusive institution of education, observe the behavior of students, including those with disabilities, and develop creativity skills in different pedagogical situations. Positive is the creation of conditions for students to practice in different schools, which enhances their experience with different approaches to the organization of an inclusive educational environment.

In the context of the study, we offered the students of the pedagogical faculty to perform a set of practical tasks during the pedagogical practice. Future specialists have studied the state of the problem of teaching children with special educational needs in a specific secondary school in the city of Mukachevo; conducted a diagnosis of the formation of a team in which children with disabilities and their role in the team are present, as well as the diagnosis of the formation of inclusive competencies for teachers working in inclusive classes. All materials were analyzed by the students, made generalizations and conclusions (including the results of self-assessment of the level of formation of inclusive competence).

Consequently, pedagogical practice is the means of professionally personal formation of a future teacher of elementary school as a competent specialist, an indicator of the readiness of students to work in an inclusive environment.

Of course, the problem of forming the readiness of future teachers of primary classes for professional activity in the conditions of inclusion with this study is not exhausted. Our research is just one of the approaches in developing this problem.

3.3. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Маріанна Горват, Марія Кузьма-Качур

Зміни, що відбуваються в освіті України, спонукають науковців до підготовки кадрів, які б змогли сформувати освітній процес таким, який би був спрямований на формування у суб'єктів навчання здатності творчо діяти, застосовувати знання і досвід на практиці. Зміна освітньої парадигми вказує на необхідність коригування змісту і методик навчання, спрямованих на забезпечення формування світогляду, ціннісних орієнтацій, уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій, здатності до самоудосконалення особистості у різних видах творчої діяльності.

Впровадження інформаційних технологій в початкову освіту перебуває у стадії активного становлення. В останні роки спостерігається достатньо явна кореляція між результатами навчання у початковій школі та відповідною підготовкою вчителя до використання в освітньому процесі засобів і методів навчання, заснованих на використанні інформаційно-комунікаційних технологій. У початковій школі здійснюється пропедевтика навчання більшості навчальних предметів та закладаються основи позитивного ставлення учнів до певних видів діяльності. З допомогою інформаційно-комунікаційних технологій у процесі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності в учнів формуються основи цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей. Освітній простір Нової української школи не обмежується питаннями ергоно-

міки. Організація освітнього простору навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання, що здійснюється через такі осередки:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідними меблями;
- змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки/фліп-чарти/стенди тощо;
- осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор;
- осередок художньо-творчої діяльності з полицками для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт;
- куточок живої природи;
- осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;
- дитяча класна бібліотечка;
- осередок вчителя, оснащений столом, стільцем, комп'ютером, полицями/ящиками, шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо²⁸⁶

Згідно Державної програми «Інформаційні і комунікаційні технології в освіті й науці у 2006-2010 роки», що була затверджена Постановою Кабінету Міністрів України, комплексна інформатизація освіти передбачає вдосконалення форм і змісту навчального процесу у вищих навчальних закладах, впровадження комп'ютерних методів навчання, використання сучасних інформаційних технологій, розвиток конкурентоспроможних комп'ютерних програм як найважливішої складової інформаційних та комунікаційних технологій. Програма допомогла посилити активність підготовки

²⁸⁶ Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: НАКАЗ МОНУ № 283 від 23 березня 2018 року. Взято з file:///C:/Documents%20and%20Settings/Админ/Мои%20документы/metod_rekom_nush.pdf.

майбутніх вчителів початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках предметів освітніх галузей початкової школи.

Проте, консервативність деяких педагогів, стереотипність мислення, небажання змінювати традиційні підходи до викладання своїх предметів, відсутність належного методичного забезпечення є головними причинами повільного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес.

Нові реформи в освіті, обумовлені прийнятим Законом «Про освіту», презентація і впровадження модельної навчальної програми для 1 класу у рамках Концепції Нової української школи висувають нові вимоги до якості освіти випускника педагогічних факультетів. Серед них – володіння сучасними інформаційними технологіями.

Над проблемою впровадження інформаційних технологій у початкову школу та відповідної підготовки вчителів присвячені доробки педагогів-практиків та дослідження низки науковців, зокрема: Н. Баліцької, О. Біди, І. Богданової, Н. Бібік, Г. Волошин, І. Гавриш, О. Кравчук, Л. Макаренко, Н. Морзе, Н. Панченко, І. Підласого, Ф. Ривкінд, О. Савченко, Н. Семенюк, О. Суховірського, О. Царенко, К. Шахової та ін. Разом з тим, потребує більше уваги проблема удосконалення підготовки студентів до використання інформаційних технологій на уроках природознавства.

Інформаційні технології – потужний інструмент для одержання дитиною найрізноманітнішої інформації, ефективний засіб підвищення інтересу до навчання. Запровадження інформаційних технологій у початковій школі – необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа. Необхідно враховувати, що до школи приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі. Інформаційні технології стають потужним багатофункціональним

засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури.

За результатами досліджень С. Пайперт дійшов висновку щодо важливості введення у початковій школі так званого «комп'ютерного навчального середовища»²⁸⁷. Особливості цього «комп'ютерного навчального середовища», на думку науковця, полягають у тому, що:

а) при засвоєнні певного абстрактного поняття дитина спочатку створює його модель, використовуючи в якості об'єкта моделі предмети, що оточують її, а потім вивчає внутрішні ознаки і зв'язки цього поняття на моделі;

б) молодший школяр може засвоїти досить складне абстрактне поняття, якщо об'єкт моделі йому запропоновано з навколишньої фізичної реальності і ним можна маніпулювати спочатку наочно-дієво, а потім наочно-образно;

в) якщо такого об'єкта не існує в природі, його можна створити штучно;

г) такі об'єкти вчений пропонує створювати за допомогою комп'ютера;

д) об'єкт повинен бути привабливим для дітей, тобто відповідати їх особистим смакам і пристрастям, зокрема, його зображення повинно супроводжуватись графікою, звуком, анімацією.

Основна освітня цінність інформаційних технологій полягає в тому, що вони дозволяють створити більш яскраве інтерактивне середовище навчання з відповідними можливостями як для вчителя, так і для учня. В. Денисенко²⁸⁸ вважає, що окрім можливостей більш ілюстративного, наочного представлення матеріалу, ефективної перевірки знань та

²⁸⁷ Пайперт, С. (1989). Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. Москва, Педагогика, 224.

²⁸⁸ Денисенко, В. В. (2015). Теоретико-методичні засади використання інформаційних технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи. Інформаційні технології в освіті, 16, 63-67.

умінь, до переваг можна віднести різноманітність організаційних форм у роботі з учнями, методичних прийомів у роботі вчителя.

У своїх дослідженнях О. Рибалко наводить приклад комп'ютерних об'єктів є «Мікросвіт Черепашки ЛОГО» із застосуванням простої для опанування молодшими школярами мови програмування ЛОГО. Ця програма дозволяє дітям створювати музику і мультиплікаційні фільми, складати маленькі оповідання, казки чи вірші, переміщуватись разом із «роботом-черепашкою», креслити різні геометричні фігури або рухатись по заздалегідь визначеному маршруту. При цьому, щоб «правильно» керувати «черепашкою», дитина повинна розібратися в правилах руху «черепашки»²⁸⁹.

Вітчизняні вчителі та вихователі у своїй педагогічній практиці використовуюється пакет «Вундеркінд», який складається з 12 розвивальних комп'ютерних ігор для дітей. Ці ігри призначені для розвитку в дитини логічного мислення (ігри: «Малюк-1», «Знайди зайве», «Наш потяг» та ін.), пам'яті (ігри: «Тренування пам'яті», «Вивчаємо годинник»), математичної та художньої уваги.

За результатами досліджень щодо розвитку особистості молодшого школяра, вітчизняний психолог В. Бондаровська рекомендує активно заохочувати дітей до віртуальних подорожей музеями світу, бібліотеками, країнами. Це сприяє не тільки розширенню знань дитини, але й розвиває її різноманітні здібності²⁹⁰.

В Інституті засобів навчання АПН України проведено низку досліджень, результати яких дозволяють дійти вис-

²⁸⁹ Рибалко, О. О. (2011) Створення завдань з використанням текстових полів у програмі AdobeFlashCS3 Professional. Комп'ютер у школі та сім'ї, 2, 25-29.

²⁹⁰ Верлань, А. Ф, Тверезовська, Л. О. (1997). Основні напрямки застосування інформаційних технологій в сучасній школі. [Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова]. Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, .22 – 38.

новку, що важливими особливостями застосування засобів комп'ютерних інформаційних технологій як засобів навчальної діяльності учнів молодшої школи є: позитивний вплив на формування рівня здатності до абстрагування, на формування ступеня здатності до побудови внутрішнього плану дій²⁹¹.

Сучасні інформаційні технології дозволяють розвивати системне наукове мислення, конструктивне образне мислення, просторове й асоціативне мислення, варіативність мислення і почуття нового, уяву, творчі здібності. На думку В. Могильової, спілкування з комп'ютером викликає у дітей живе зацікавлення, спочатку як ігрова діяльність, а потім і як навчальна. Це зацікавлення лежить в основі таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільні пам'ять і увага, а саме ці якості забезпечують високий рівень когнітивного розвитку і креативності. Інформаційні технології – це потужний інструмент для одержання дитиною найрізноманітнішої інформації, ефективний засіб підвищення інтересу до навчання, а також мотивації, наочності, науковості тощо. Нині, у процесі організації освітнього простору, наголошує науковець, необхідно враховувати, що до школи приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно-напруженому середовищі²⁹².

Саме тому вітчизняні дослідники та науковці зарубіжних країн шукають ефективні шляхи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у зміст освіти. На думку В. Бикова, «на основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні

²⁹¹ Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи : огляд матеріалів II міжнар. наук.-практ. конф. (2003). Комп'ютер у школі та сім'ї, 6, 3–12.

²⁹² Могилёва, В. Н. Психологические особенности детей младшего школьного возраста и их учёт в работе с компьютером) : Учеб. пособие для студ. образовательных учреждений сред. проф. образования. Москва, Академия, 272.

здатки і здібності людини. Використання цих технологій у процесі навчання створює додаткові умови і спричинює появу нових цілей та оновлення змісту освіти, дає змогу досягти значно більших результатів навчальної діяльності, забезпечити для кожного учня, студента формування і розвиток їхньої власної освітньої траєкторії»²⁹³.

Все частіше у сучасній школі в освітній взаємодії педагога й учня однією з найактуальніших проблем є залучення і збереження уваги протягом всього уроку. К. Ушинський вважав увагу надзвичайно важливим чинником, який сприяє успішності навчання. Він рекомендує педагогу декілька засобів збереження уваги: посилення враження, пряма вимога уваги, заходи проти неуважності, цікавість викладання. На думку В. Беспалько, ці засоби властиві ІКТ, які володіють широким діапазоном художніх і технічних можливостей, дозволяють легко посилити враження від висловлюваного матеріалу.

Проведені дослідження показують, що залежно від віку учнів і вживаних технологій комп'ютер може виступати в ролі опонента по грі, бути розповідачем, репетитором, екзаменатором. Існують завдання, направлені на розвиток різних психічних функцій, таких як зорове і слухове сприйняття, увага, пам'ять, словесно-логічне мислення та ін., які можна з успіхом застосовувати при навчанні учнів початкових класів.

Батьки дітей, з якими проводилось дослідження, у переважній більшості зазначили, як важко буває домогтися, щоб дитина сіла за заняття. Але вона ніколи не заперечувала проти пропозиції попрацювати за комп'ютером, з його допомогою навчається із задоволенням.

Водночас інформаційні технології допомагають учителям краще оцінити здібності й знання учнів, спонукає шука-

²⁹³ Биков, В. Ю. (2008). Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки. Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань, СПД Жовтий, Ч. 2, С. 47-56

ти нові, нетрадиційні форми та методи навчання. Комп'ютер відкриває нові можливості для творчого розвитку як учнів, так і вчителів, дозволяє звільнитися від одноманітності традиційного курсу навчання, розробити нові ідеї та розв'язувати складні проблеми. Використання комп'ютерної техніки робить урок привабливим і сучасним. На такому уроці відбувається індивідуалізація навчання, розвивається пізнавальна діяльність учнів, а саме: інтелектуальна активність, логічне мислення, увага, пам'ять, мова, уява, інтерес до навчання. Спираючись на дослідження В. Білоусової та Н. Олефіренко²⁹⁴ можна стверджувати, що за наявності відповідного програмного забезпечення комп'ютер позитивно впливає на відношення дитини до навчання, її здатність пізнати навколишній світ.

Цікаві дослідження щодо використання інформаційних технологій в освітньому процесі проводила Т. Пушкарьова²⁹⁵. Вона вважає, що очікуваний педагогічний ефект від застосування інформаційних технологій у навчанні нерозривно пов'язаний із психологічними особливостями учнів початкових класів і супроводжується обов'язковим дотриманням норм техніки безпеки. Учителі, які систематично використовують персональний комп'ютер у своїй роботі, можуть підтвердити, що саме практичні заняття з комп'ютером стають для учня прекрасним стимулом до занять взагалі.

Заслуговує на увагу думка О. Кивлюк про те, що в основі методичного підходу до впровадження інформаційних технологій у навчальний процес у молодших класах повинні бути покладені також такі принципи:

²⁹⁴ Олефіренко, Н. В. (2013). Вплив дидактичних електронних ресурсів на формування позитивного ставлення молодшого школяра до навчання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. Праць, 32 (85), 458-466.

²⁹⁵ Пушкарьова, Т. О. (2013). У пошуках скарбів Суми :ТОВ НВП «Росток АВТ». Взято з <http://www.rostok.org.ua/tag/u-poshukah-skarbiv/> – Назва з екрану

- розвиток світоглядного, загальнокультурного, логічного мислення та комп'ютерної грамотності учнів;
- поєднання у навчанні двох взаємодоповнюючих функцій: використання комп'ютера як інструмента формалізації знань про предметний світ і комп'ютера як активного елемента предметного світу;
- об'єднання логічного та образного мислення дитини;
- зміст і методика викладання мають бути спрямовані на розвиток теоретичного мислення та здобуття учнями відповідних практичних умінь та навичок;
- ПК має стати не лише об'єктом вивчення, а й засобом реалізації, збагачення та сприяння розвитку міжпредметних зв'язків;
- застосування інформаційних технологій для розв'язування задач творчого характеру;
- налагодження позитивного психологічного сприйняття контакту в системі комп'ютер-учень²⁹⁶.

Застосування інформаційних технологій допомагає вчителю: у підготовці до уроків (електронні конспекти, розробка дидактичних матеріалів тощо); в оформленні документації; під час перевірки знань учнів; у налагодженні спілкування з батьками учнів; під час обміну з колегами досвідом роботи, власними методичними надбаннями, обговорення з ними актуальних питань навчання і виховання школярів; під час демонстрації дослідів, процесів, таблиць; у проведенні різноманітних вікторин та ігор; в одержанні й систематизації необхідної інформації тощо.

Зупинимось на особливостях використання інформаційних технологій на уроках природознавства в початковій школі.

З точки зору дидактики інформаційні технології на уроках природознавства дозволяють:

- забезпечити зворотній зв'язок у процесі навчання;

²⁹⁶ Кивлюк, О. П. (2000). Деякі психолого-педагогічні питання вивчення інформатики в молодших класах. Комп'ютер у школі та сім'ї, 2, 38 – 41.

- зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедійних навчальних систем щодо дієвого і наочного подання навчального матеріалу;
- підвищити у наочненість навчального процесу;
- забезпечити пошук інформації із різноманітних джерел;
- індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття;
- організувати колективну й групову роботи;
- здійснювати контроль навчальних досягнень;
- створювати сприятливу атмосферу для спілкування.

Аналіз педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що інформаційні технології використовуються з метою:

- демонстрації об'єктів природи, карт, схем тощо;
- демонстрації документальних фільмів, мультфільмів про природу й природні явища;
- підбору текстового навчального матеріалу (віршів, загадок, оповідань, цікавих фактів тощо);
- проведення навчальних ігор;
- розробки дидактичних матеріалів: карток із завданнями, схем, таблиць;
- демонстрації наочних посібників;
- використання педагогічних програмних засобів із мультимедійною підтримкою тощо.

Прикладом може бути розроблений електронний навчально-методичний комплекс з природознавства на тему: «Мішані ліси». Особливе місце серед складників навчально-методичного комплексу займає мультимедійна презентація в якій представлено природне середовище мішаного лісу в усьому його різноманітті. Тут же вміщена коротка інформація типових видів рослин і тварин. Окрім основної інформації електронний носій може містити матеріали для закріплення: кросворди, чайнворди, шаради, логічні схеми, та ін.

Змістом застосування інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін у початковій школі є навчальний матеріал, представлений у вигляді комп'ютерних навчальних програм з відповідними коментарями та поясненнями. Причому сучасний учень засвоює з усієї інформаційної маси лише ту інформацію, яка його більш цікавить. Зазначимо, що необхідною умовою застосування інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін у початковій школі є наявність комп'ютерних технічних засобів – електронних проєктів, персональних комп'ютерів, відео-комп'ютерних систем тощо.

За допомогою цих засобів практично реалізуються комп'ютерні навчальні програми і навчальні курси, електронні навчальні посібники і підручники, що мають пізнавальний (призначений для засвоєння учнями загальних відомостей про призначення комп'ютера та його складових, можливості його використання в різних галузях людської діяльності), прикладний, алгоритмічний, інтеграційний, розвивальний та ігровий характер.

Нині вже не сперечаються відносно використання інформаційних технологій на уроках у початковій школі, як це було в минулому та на початку XXI століття. Адже технічні інформаційні засоби оточують нас скрізь. Наявність відповідного мультимедійного обладнання дозволяє вчителю проводити уроки з використанням інформаційних технологій набагато ефективніше, подавати навчальний матеріал цікаво й захоплююче. Застосування сучасних інформаційних технологій – це шлях до формування позитивного ставлення молодших школярів до навчання, запорука успіху в досягненні поставленої мети. Тому вчителі початкової школи використовують інформаційні технології майже на кожному уроці.

Нові реформи в освіті, обумовлені прийнятим Законом «Про освіту», презентація і впровадження модельної навчальної програми для 1 класу у рамках проєкту «Нова українська школа» висувають нові вимоги до якості освіти випускника

педагогічних факультетів. Серед них – володіння сучасними інформаційними технологіями.

На сучасному етапі активного використання комп'ютерних інформаційних технологій виникає нагальна потреба адекватної підготовки вчителів щодо використання їх для навчання різних дисциплін, починаючи з початкової школи. У зв'язку з цим, О. Кравчук охарактеризовано теоретичні основи впровадження комп'ютерних технологій у початковій школі у конкретизації таких питань:

а) вивчення комп'ютерної техніки розпочинається в рамках пропедевтики курсу інформатики;

б) набуті вміння роботи за комп'ютером, а також навички конструювання та керування об'єктами уможливають використання комп'ютерів на уроках з різних навчальних предметів (математики, природознавства тощо) з метою навчання, тренажу та контролю знань;

в) комп'ютерні навчальні програми та курси передбачають кілька напрямів навчальної та розвивальної діяльності учнів: пізнавальний, прикладний, алгоритмічний, розвиваючий, підтримка, корекція і пропедевтика знань, умінь і навичок навчальних предметів;

г) технологія застосування інформаційних технологій у процесі вивчення різних дисциплін у початковій школі (зокрема природознавчого спрямування) у своїй структурі має специфічну мету, зміст, методи, засоби, форми, принципи, організацію і управління навчальним процесом, контроль знань, умінь та навичок²⁹⁷.

Застосування нових інформаційних технологій при вивченні різноманітних предметів шкільної програми сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок. Одна з най-

²⁹⁷ Кравчук, О. В. (2009). Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04) Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, Київ.

важливіших переваг комп'ютера як засобу навчання – можливість у наочній формі представляти різноманітного роду залежності, співвідношення змін у явищах природи тощо.

Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють винятково важливу роль для учнів молодшого шкільного віку, то використання інформаційних технологій в навчанні, в тому числі й під час пояснення багатьох теоретичних понять, виявляється надзвичайно ефективним, тому що це дозволяє представити матеріал, що вивчається, у наочній виразній формі, із залученням кольорового забарвлення, анімації, динамічних ілюстрацій. Комплексний вплив на чуттєве сприйняття мультимедійних засобів у комп'ютерних програмах для молодших школярів здійснюється завдяки поєднанню наочно-образної, графічної і алфавітно-цифрової інформації на екрані комп'ютера із звуковою.

Аналіз наукових досліджень дає підстави для висновків, що вчені глибоко усвідомлюють необхідність підготовки висококваліфікованих учителів, які володіють високим рівнем інформаційної культури, готові застосовувати інформаційні технології у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти. Інформаційна культура – одна з найважливіших складових фахової підготовки вчителя початкових класів – розглядається «...як інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником професійної підготовки, являє собою систему знань, умінь і навичок щодо формулювання потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації»²⁹⁸.

²⁹⁸ Коломієць, А.М. (2008). Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця.

Інформаційні технології дають можливість підняти якісний рівень уроків у початковій та середній загальноосвітній школі, аудиторних (лекційних, практичних та лабораторних) та самостійних занять у вищих навчальних закладах. Оволодіння знаннями, уміннями і навичками створювати й використовувати в навчально-виховному процесі комп'ютерні навчальні програми є невід'ємною складовою професійної підготовки вчителів початкових класів.

Під час опанування інформаційних технологій комп'ютер розглядають переважно як об'єкт вивчення, не акцентуючи увагу на тому, що він є потужним засобом навчання, використання якого допоможе вчителю вирішувати дидактичні та методичні завдання на якісно вищому рівні.

Слід зазначити, що інформаційна культура, на формуванні якої в основному зосереджується увага вчених, не вичерпує проблеми готовності вчителя початкових класів до успішної професійної діяльності. Адже складовою професійної компетентності є його методичний рівень підготовки, здатність ефективно використовувати інформаційні технології навчання у викладанні всіх дисциплін початкових класів. Тож зміст навчання, спрямованого на розвиток комунікаційно-інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, має бути диференційованим відповідно до специфіки тих предметів, які викладаються в ній.

Безперечно кожен предмет має своє змістове наповнення. Тому учитель повинен володіти знаннями про типологію електронних ресурсів для навчання з кожної дисципліни, типологію електронних завдань, особливості оцінки якості навчальних електронних матеріалів, критерії оцінки якості тощо.

Аналіз стану забезпечення навчальних дисциплін комп'ютерними навчальними програмами свідчить, що на ринку послуг постійно з'являються нові (особливо в період впровадження Концепції Нової української школи) програмно-педагогічні засоби, призначені для розвитку логічного,

критичного, образного мислення молодших школярів. Найбільшою популярністю у дітей молодшого шкільного віку користуються міні ігри: «Пригоди Сніжка», «Таємниця Бермудського трикутника», «Операція Жук», «Яблучний пиріг», «Модний бутік 2», «Нямстеры», «Кошмарні дітки», «Туртикс», «Гонки» та ін. Застосування їх у навчально-виховному процесі потребує обізнаності вчителів початкових класів із теоретико-практичними аспектами комп'ютерної дидактики.

Реалізація в Україні пілотного проекту Нової української школи на основі технологій Intel і подальше створення та змістове наповнення інформаційно-навчального середовища впроваджуваних шкільних нетбуків диктує необхідність не тільки підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у сфері проектних, розвивальних, дослідницьких методів навчання з використанням сучасних інформаційних технологій, а й підготовку високопрофесійних кадрів у вищій школі, здатних наповнити новими інноваційними моделями середовище електронного навчання в умовах «1 учень – 1 комп'ютер», зокрема розробляти й застосовувати власні комп'ютерні навчальні програми.

Тож проблеми підготовки вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення окремих дисциплін у початковій школі, зокрема створення науково-методичної системи застосування інформаційних технологій на уроках з природознавства, де відбувається оволодіння молодшими школярами природознавчою компетентністю, на сьогодні потребують особливої уваги.

На думку Є. Бондарчук, О. Гриценко, Т. Юрченко розроблені теоретичні й методичні засади формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інформаційних технологій потребують подальшого розвитку в таких напрямках:

- з'ясування ролі і місця сучасних інформаційних технологій у процесі формування природознавчих компетентностей молодших школярів;

- з'ясування ролі і місця інформаційних технологій під час опанування майбутніми вчителями початкових класів природничих та педагогічних дисциплін у вищій школі;
- визначення змісту та методики вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних ступенях – бакалавр, магістр;
- виокремлення основних компонентів методичної системи опанування знань, умінь і навичок моделювати інформаційне середовище у процесі опанування майбутніми вчителями початкових класів природничих дисциплін;
- пошук ефективних шляхів підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інформаційних технологій під час вивчення природознавства в початкових класах²⁹⁹.

Зупинимося на визначенні складових процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до розроблення і застосування комп'ютерних навчальних програм у вищій і початковій школі.

Загальновідомо, що якісна професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи можлива за умови функціонування її як цілісної, динамічної, відкритої системи, що має відповідну мету, функції, зміст, форми і методи реалізації на кожному освітньо-кваліфікаційному ступені (бакалавр, магістр).

У процесі формування готовності студентів педагогічного факультету до впровадження інформаційних технологій умовно виділяємо три етапи:

- перший етап – базова підготовка за ступенем «бакалавр» (студенти 1-го і 2-го курсів опановують фундаментальні основи використання ЕОМ та глибоке розуміння при-

²⁹⁹ Бондарчук, Є. (2017). Інтерактивні технології – шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра. Початкова школа, 11, 1 – 4.

родних об'єктів і явищ). На цьому етапі важливо опанувати комп'ютерною грамотністю та накопичити власний досвід використання засобів інформаційних технологій, а саме: знання основних понять інформатики та комп'ютерної техніки, вміння та навички користувача ЕОМ і прикладного програмного забезпечення.

– другий етап – студенти 3-го і 4-го курсів засвоюють теоретико-методологічні і методичні засади застосування інформаційних технологій навчання та впроваджують їх під час практик. На цьому етапі студенти оволодівають уміннями використовувати нові інформаційні технології для унаочнення навчального матеріалу, контролю за навчальною діяльністю учнів, вчать проводити діагностику пізнавальної сфери учня та підвищувати ефективність навчальної діяльності учнів засобами комп'ютерних ігор;

– третій етап – базова підготовка за ступенем «магістр» (студенти оволодівають методами і засобами вирішення наукових завдань і автоматизації наукових досліджень у процесі виконання магістерських робіт, а також при опануванні дисципліни «Технології навчання освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство».

Конкретизуємо зміст і методику вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на всіх освітніх ступенях.

На першому курсі студенти вивчають дисципліну «Основи інформаційних технологій». **Метою** викладання навчальної дисципліни є формування у майбутніх фахівців необхідного рівня інформаційної та комп'ютерної культури, набуття практичних навичок роботи на сучасних ПК і використання сучасних інформаційних технологій та технічних засобів навчання для розв'язування різноманітних задач в процесі навчання у вузі та роботі за фахом.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- дати студентам знання про новітні інформаційні технології, розкрити їх вплив на науково-технічний

- і соціально-економічний розвиток техноінформаційного суспільства з усіх розділів інформаційних технологій;
- розкрити значення основних понять інформатики, основ інформаційної культури вчителя початкової школи;
 - показати практичну значимість ІКТ, можливостей їхнього використання для вирішення різних діагностичних та корекційних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю і наукою, а також для самоосвіти;
 - забезпечити вивчення студентами нових інформаційних технологій навчання у початковій школі;
 - забезпечити ознайомлення студентів з прикладним програмним забезпеченням спеціального призначення, яке дає змогу більш ефективно і наочно використовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності в навчанні дітей (мультимедіатехнології, спеціальне прикладне програмне забезпечення, вміння працювати з діагностичними програмами та засобами корекційного напрямку, програмами для перевірки і контролю знань, використовувати автоматизовані системи навчання тощо).

У таблиці 1. відображено результати навчання та компетентності студентів по завершенні вивчення курсу.

Відповідно до програми проводяться лекції та практичні роботи. Зміст лекцій спрямований на реалізацію завдань курсу. Поряд із лекційними проводяться і практичні заняття на яких студенти виконуються різні завдання, зокрема при вивченні теми «Текстовий редактор LibreOffice Writer. Робота з об'єктами» такі:

Вставка в документ фігурного тексту, малюнків.

Створення власних малюнків з використанням авто фігур.

Підготовка документу до друку.

Вставка номерів сторінки.

Попередній перегляд документа та друкування.

Таблиця 1.

Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньо-професійної програми

Результати навчання	Компетентності
<p>Знати:</p> <ul style="list-style-type: none"> - про використання ІКТ в сучасному суспільстві, його значення та складові; - про розвиток комп'ютерної техніки; - про класифікацію ПЕОМ за призначенням; - про базову конфігурацію персонального комп'ютера; - про операційні системи, файлову систему; - про класифікацію програмного забезпечення; - про спеціальне прикладне програмне забезпечення; - про віруси, їхню класифікацію, про антивірусні програми, їхню класифікацію та характеристику; - про діагностичні та корекційні програми; - про ігрові та моделюючі програми; - про мультимедіа технології, їхнє використання та класифікацію; - про глобальні та локальні мережі (електронна пошта, Інтернет); - про електронний підручник та навчально-методичний комплекс; <p>Вміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> - правильно використовувати ІТ у навчально-виховному процесі; - застосовувати спеціальне педагогічне програмне забезпечення на практиці; 	<ul style="list-style-type: none"> - використання базових знань в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; - навички використання програмних засобів і навичок роботи в комп'ютерних мережах, умінь створювати навчальних матеріалів і використовувати інтернет-ресурси; - здатність використовувати професійно профільовані знання й уміння у галузі теоретичних основ інформатики й практичного використання комп'ютерних технологій; - володіти навичками роботи з комп'ютером на рівні користувача; - використовувати інформаційні технології для рішення експериментальних і практичних завдань у галузі професійної діяльності.

<ul style="list-style-type: none">- володіти практичними навичками роботи в операційній системі Windows (основні поняття, структура файлової системи);- практично застосовувати програми архіватори (WinRar, Zip);- користуватися антивірусними програмами;- створювати мультимедійні презентації;- користуватися сервісами Глобальної мережі Інтернет та технологіями Web 2.0;- користуватися програмами для перевірки і контролю знань;- використовувати автоматизовані системи навчання.	
---	--

Аналіз якості засвоєних знань і умінь, оволодіння компетентностями студентами ПО-1 по завершенні вивчення курсу показав досить не втішні результати: якість знань групи з дисципліни становить 58,33%. Відмінні показники у 3 студентів (що становить всього 12,5%), добрі результати у засвоєнні знань показали 11 студентів (45,83%), 10 студентів засвоїли курс на задовільно (41,67%). Можливою причиною таких результатів, на нашу думку, є слабка мотивація. Подальше «заглиблення» у професію сприятиме зростанню інтересу до такого виду діяльності, як необхідного у світлі вимог сучасності.

На другому курсі студенти вивчають дисципліну «Методика навчання інформатики». Метою викладання навчальної дисципліни є сформувані знання, вміння та навички, необхідні вчителю початкової школи для ефективного використання сучасних інформаційних технологій при викладанні початкового курсу інформатики як окремого предмета, так і для застосування обчислювальної техніки в ході підготовки

та проведення навчальних занять і позакласної роботи з молодшими школярами.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Методика навчання інформатики» є:

- ознайомлення з основами використання сучасних інформаційних технологій в освіті та інших галузях діяльності людини;
- ознайомлення з сучасною комп'ютерною технікою, що використовується при організації навчально-виховного процесу в школі, правилами техніки безпеки при роботі з нею;
- ознайомлення з основами алгоритмізації та програмування, формування навичок розв'язування задач за допомогою ПК;
- ознайомлення з методикою використання інформаційних технологій в початковій школі;
- формування навичок організації навчального процесу з використанням комп'ютерної техніки;
- ознайомлення з сучасними технологіями отримання та передачі інформації, використання їх в ході підготовки до навчальних занять.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- значення інформатики в загальній і професійній освіті;
- психолого-педагогічні аспекти засвоєння предмета;
- зв'язок шкільного курсу інформатики з інформатикою як наукою і найважливішими галузями її застосування за умов реалізації ідей сучасної системи освіти і задач неперервної освіти;
- значення інформаційної культури в загальній і професійній освіті людини, вплив засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на науково-технічний і соціально-економічний розвиток суспільства;

- значення та сутність проектування дидактичних моделей, поняття методичної системи навчання, її побудову та реалізацію;
- зміст державного освітнього стандарту з інформатики, шкільних програм, підручників, навчальних і методичних посібників з інформатики, розуміння закладених у них методичних ідей;

вміти:

- свідомо і кваліфіковано використовувати інформаційні технології в професійній діяльності;
- застосовувати метод проектів при вивченні матеріалу шкільних курсів математики, інформатики та під час навчально-виховної роботи;
- творчого навчання шкільного курсу інформатики в різних умовах технічного і програмно-методичного забезпечення;
- аналізувати концепції шкільного курсу інформатики та методики його навчання;
- забезпечити знання та вміння майбутніх вчителів щодо: тематичного планування; розроблення методики проведення уроків різних типів; добору інтерактивних методів та форм навчання; використання в освітніх цілях послуг глобальної мережі Інтернет; добору та аналізу профільних курсів інформатики відповідно до навчальних завдань конкретного навчального закладу освіти;
- організовувати різні форми позакласної роботи, в тому числі підготовку та проведення олімпіад (зокрема віртуальних).

На лекційних заняттях передбачається освоєння теоретичного матеріалу з тем: місце нових інформаційних технологій в освіті; медичні, гігієнічні та психологічні особливості використання комп'ютерної техніки у початковій школі; використання інформаційних технологій учителем у процесі підготовки до уроку; використання стандартного прикладного програмного

забезпечення у підготовці до уроку; пошук інформації за допомогою інформаційно-пошукових систем мережі Інтернет; особливості методики вивчення та використання комп'ютерних засобів на уроці у початковій школі; основи складання тестів (а також вимоги до тестів та визначення їх придатності); статистична обробка результатів тестування; створення власних дидактичних матеріалів, зокрема електронних; проектування та створення бази даних учнів класу; використання інформаційних технологій при проведенні наукових досліджень та опрацюванні результатів педагогічного експерименту.

Варто також зауважити, що для здійснення педагогічної діяльності учитель повинен володіти цілою системою логічних умінь щодо: аналізу конкретної навчальної ситуації, спостереження та аналізу уроків, самоаналізу проведеного уроку. Сучасний учитель за специфікою своєї діяльності має не тільки оперувати своїми логічними вміннями, він повинен формувати ці вміння і в учнів (логічні ж вміння є основою навичок роботи з комп'ютерною технікою).

При цьому формування комп'ютерної грамотності майбутнього вчителя початкових класів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, виходячи з позиції Б. Гершунського, який пропонує розглядати функціональну грамотність майбутнього учителя з точки зору предметного змісту і якостей особистості (відповідальності, наполегливості, креативності тощо), має забезпечуватися трьома основними змістовими аспектами програмного матеріалу.

1. Програмно-технологічний компонент змісту навчання (комп'ютер та його складові частини, можливості і застосування комп'ютера, окремі елементи інтерфейсу, піктограма, символ, лінійні, з розгалуженням, циклічні алгоритми, позначення алгоритмів за допомогою блок-схем, виконавець, алгоритми управління програмами, мультимедійні, комп'ютерні програми).

2. Гуманітарно-інтеграційний (світоглядно-пізнавальний) аспект підготовки майбутніх вчителів із зазначенням

основних інваріантних способів діяльності (знак, інформація, форми подання інформації, види інформації, інформаційний простір, уміння структурувати, систематизувати, конструювати алгоритми, інформаційні процеси, кодування тощо).

3. Системно-математичний аспект змісту програмового матеріалу (множина, об'єднання, відношення, логіко-математичні операції над висловлюваннями).

Інформаційні технології в освіті як дидактичний феномен введено в зміст низки педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки», методик викладання дисциплін початкової школи, «Технології навчання освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство». Вплив комп'ютерної техніки на психіку особистості розглядається в рамках психологічних навчальних дисциплін.

Застосування різних засобів навчання в навчально-виховному процесі у вищих навчальних закладах обумовлюється багатьма факторами, в тому числі віковими і соціально-психологічними особливостями студентів:

Наявність необхідного життєвого та виробничого досвіду дозволяє повніше і глибше, ніж школярам, засвоювати явища, процеси навколишньої дійсності, моральні та етичні норми, критерії, принципи, оцінки, відображені в екранно-звукових та інших посібниках (комп'ютерних програмах, відеофільмах, діафільмах, діапозитивах, звукозаписах, підручниках).

Наявність у більшості студентів зрілих суджень, високих духовних потреб, що виникають у результаті здобутого ними морального, етичного, естетичного досвіду, який надає можливість при використанні різних засобів навчання взагалі і екранно-звукових посібників зокрема глибше сприймати сюжет, розуміти ідейно-художній зміст, швидко схоплювати і осмислювати основну ідею і суть.

Близькість і доступність для розуміння студентської психології, життєвих інтересів, складності багатообразних люд-

ських характерів дозволяють не тільки глибоко розуміти та емоційно сприймати саму суть ідейно-художнього змісту творів, але й вірно осмислювати почуття, думки, надії їх героїв.

Нааявність загального інтелектуального рівня, певного запасу практичних і теоретичних знань, великої інформованості, отриманих в результаті проходження служби в армії, перебування на різного роду курсах, школах і інших навчальних закладах, читацького досвіду, дозволяє студентам аналізувати, узагальнювати і систематизувати здобуті знання.

Найбільш доцільною навчальною методикою є така, що передбачає органічне злиття традиційних методів навчання (наочні посібники, підручники, словники, енциклопедії, довідники тощо) з технічними засобами (комп'ютерна техніка тощо).

Комп'ютерне проектування навчальних програм йде від навчального предмета до навчального впливу і завершується програмною реалізацією. Тому, важливою умовою для ефективного створення комп'ютерних навчальних програм з вивчення молодшими школярами природознавства є досконале знання учителем навчального предмета та методики його викладання у початковій школі із застосуванням інформаційних технологій. Дієвим підґрунтям для цього слугують доробки вітчизняних педагогів: Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, О. Дорошко, В. Ільченко, Н. Коваль, О. Лінник та ін.

Як справедливо наголошує О. Біда: «На сучасному етапі в учнів початкових класів уроки природознавства та сільськогосподарської праці формують загальні уявлення про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, сприяють виробленню перших трудових навичок»³⁰⁰.

При підготовці вчителя до викладання природознавства в початкових класах у вищій школі мають бути вирішені світоглядні, методологічні, теоретичні та практичні завдання.

³⁰⁰ Біда, О. А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. Ірпінь: ВТФ «Перун», 400.

У процесі дослідження проблеми удосконалення предметної частини підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ слід орієнтуватись на основні положення концепції підготовки студентів до здійснення природознавчої освіти у початкових класах, яка була створена О. Бідою. Ця концепція складається з теоретичних і методичних засад. До методичних засад підготовки студентів до здійснення природознавчої освіти в початкових класах нею віднесено: застосування у навчальному процесі новітніх технологій; створення комплексу посібників для студентів, класоводів та учнів 1-4 класів; створення відеотеки із записами уроків природознавства і сільськогосподарської праці та їх використання у підготовці вчителів початкових класів³⁰¹.

На думку науковця, центром навчальної діяльності має стати інтенсивне інформаційне забезпечення через інформаційні уміння, рівень оволодіння якими визначається як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. До внутрішніх факторів відносить спосіб входження особистості в оточуючий інформаційний простір через наuczання його досвіду професійної діяльності у сучасному інформаційному середовищі. До зовнішніх факторів відносять: якісні зміни у професійному середовищі майбутнього фахівця, розвиток мікропроцесорної техніки і розробку нових інформаційних технологій. Тому виникає потреба у рамках вивчення окремих навчальних предметів у ВНЗ цілеспрямовано створювати навчально-інформаційне середовище, яке б забезпечувало активізацію процесу формування інформаційних знань та вмінь.

Застосування інтерактивних технологій студентами під час проходження педагогічної практики у початковій школі. На практиці педагогічна діяльність студентів удосконалюється на підґрунті змістового фактичного матеріалу, пізнання і результативне засвоєння якого можливе лише через реальне спостереження.

³⁰¹ Біда, О. А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. Ірпінь: ВТФ «Перун», 400.

У процесі проходження педагогічної практики, як однієї з дієвих форм навчального процесу, продовжується процес удосконалення студентами знань і умінь набутих на аудиторних заняттях, виробляються практичні вміння як змістовного, так і професійно-педагогічного характеру щодо розробки і запровадження комп'ютерних навчальних програм під час вивчення природознавства у початковій школі. Важливо, щоб усі види практики, передбачені навчальними планами, проходили у ЗОШ I-III ст., які забезпечені необхідною комп'ютерною технікою.

До завдань педпрактики студентів віднесено: підбір необхідного обсягу навчального матеріалу, систематичне створення проблемних навчальних ситуацій, підбір інтерактивних вправ тощо. Особлива увага у процесі педагогічної практики відводиться на проведення уроків із застосуванням комп'ютерних навчальних програм, зокрема і на уроках природознавства.

Відзначимо, що важливою умовою проведення практичних занять у початковій школі є наявність у студентів первинних (пропедевтичних) знань та навичок роботи з комп'ютером, зокрема: з інтерфейсом операційної системи, файловою системою, текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями, системами управління баз даних.

Великі можливості як потужного дидактичного засобу у цій ситуації покладається на комп'ютер. Віртуальний світ комп'ютерної програми дозволяє користувачам на уроках природознавства найповніше отримати уявлення про природу і суспільство, практично орієнтуватися в цих середовищах без комплексування щодо можливих помилок. Всебічне ознайомлення учня з різноманітними природними явищами, які в реальності він не має можливості постійно спостерігати, дозволяє ґрунтовно і науково формувати його світорозуміння.

Тому підготовка до уроку на педагогічній практиці складатиметься з двох частин: безмашинної, під час якої викладач готує студентів до моделювання уроку, та комп'ютерної, спря-

мованої на формування комп'ютерної грамотності та закріплення операцій і дій безмашинної частини.

Слід відмітити, що комп'ютерна техніка виступає в сьогоднішньому освітньому середовищі не тільки технічним засобом навчання, а і засобом керування якістю освіти, засобом звільнення учителя від рутинної роботи, що визволяє час для творчого росту самого викладача. Вона дозволяє найповніше реалізувати такі принципи процесу навчання, як самостійне вивчення навчального матеріалу, індивідуальний темп навчання, самоконтроль після вивчення кожної фази інформації, коректування розумової діяльності студента в залежності від досягнення ним результатів засвоєння, підготовка роздаткового матеріалу тощо.

Таким чином, основною метою всіх інновацій в освітній галузі є сприяння переходу від механічного засвоєння учнями знань до формування вмінь і навичок самостійно здобувати знання. Успішність розв'язання цього завдання значною мірою залежить від мети використання інформаційних технологій в освітньому процесі початкової школи.

3.4. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO USE OF DIDACTIC ELECTRONIC RESOURCES IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERARY READING IN THE INITIAL SCHOOL

Marija Lavrenova

In the context of the adoption of the new Law of Ukraine «On Education» and the Concept of a New Ukrainian School, and with its realization, the establishment and organization of the activities of the basic institutions of general secondary education. One of the most important directions of the concept of modernization

of education in Ukraine is the training of the new generation of teaching staff and the formation of a fundamentally new culture of pedagogical work, the preparation of teachers who have the high qualification and the necessary competencies, ready and able to apply information and communication technologies in vocational and pedagogical activities. One of the main ten competencies in this Concept is the Information and Communication Competence.

The development, improvement and dissemination of information and communication technologies affects all components of the educational process - its goals, content, tasks, forms, methods, means of training. The most obvious are changes in the means of teaching: the use of electronic resources forms the image of modern education. Today, in school education, electronic textbooks and manuals, simulators, encyclopedias, directories, computer games of educational purposes, etc. are widely used³⁰². The diversity of the world's electronic resources focused on teaching Ukrainian and English language students, literary reading, natural science, fine arts, musical art, their availability, the ability to load on personal carriers facilitated their wide use in schooling, as well as the involvement of primary school teachers in the world of information technologies.

In pedagogical literature, the questions of creating and using didactic resources for junior pupils were investigated in various aspects. Some problems of using a computer in the practice of initial education were studied in works by V. Andreevskaya, L. Ivasyshina, A. Yershova, V. Kotkova, M. Levshina, L. Petukhova, J. Rivkinda, F. Rivkind, O. Spivakovskii, N. Toliarenko, S. Tour, V. Shakotko, O. Shiman and others; Issues in the development of educational electronic resources were highlighted in the works of O. Bashmakov, O. Osin, A. Rudakov.

At the present stage of the development of the information society, technology has become an integral part of our lives.

³⁰² Олефіренко Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів: монографія / Н.В.Олефіренко. – Харків: ХНПУ, 2014. – 330 с.

Today's modern teacher must be not only a highly skilled and well-developed specialist, but also a technically educated person, able to correctly and rationally use information and communication technologies during the preparation for lessons and in his pedagogical practice. It is he who teaches students how to work with a large amount of information, analyze, systematize them, gain new knowledge and apply them in practice.

The use of the teacher of electronic resources in the education of junior schoolchildren is encouraged by the following factors:

1. The technology of modern life, the habit of the child to use such digital devices as a mobile phone, photo or video camera, the development of educational and gaming environments that are fully accessible to younger students, promotes the child's expectation of technology use in the classroom.

2. Level of knowledge of junior students in the field of information technology. Modern younger students still can not write well, read well, but they quickly master electronic and digital devices and can adapt them to meet their own needs. Mobile phones with functions of a notebook, photo and video, music player, satellite navigation, information search on the Internet play a role not only as a means of communication, but also a usual tool for fixing interesting objects, finding the right information, listening to music, meeting the needs of gaming activities. Trying to apply the student's ability to master new learning devices is an incentive for the teacher to use information technology tools in teaching activities.

3. The habit of using a variety of tools for a student at a time. Modern students have time to do written work, simultaneously write comments in the social network, answer the phone, listen to music and get bored when it's time to concentrate on reading, solving monotonous tasks. Such multi-tasking, constant change of activity and simultaneous involvement of various organs of feeling await students and during training.

4. There is a tendency to provide a junior student with an individual computer - a tablet, a smartphone, a netbook, etc. The

development of computer equipment, a significant reduction in its cost, and a significant amount of software aimed at preschoolers, has led not only to the reduction of the age of children who first sit down for the computer and get to know the Internet, but also to a significant reduction in the age of children who have their own computer. Consequently, a situation gradually develops when in school students it is possible to use not only school computers, but also personal devices.

5. A wide range of ready-made didactic resources for the study of languages (Ukrainian, English, German, French) that can be used to teach students. In addition, special software tools - designers who provide tools to create their own resources and do not require knowledge of professional programming - become available to the teacher.

Let's try to reveal individual possibilities of didactic electronic resources for the training of younger students.

First of all, didactic electronic resources can contribute to the development of their own student motives to learn Ukrainian language and literary reading. We note that junior school age is favorable for the formation of motivation for education, laying the foundations for the ability and desire to study, forming an interest in ways to acquire knowledge and motives of self-education³⁰³. Given that the formation of the needs and motives of learning takes place in the process of doing the very activities, electronic resources can attract the student to the activities and create conditions under which such activities will cause him interest and bright positive emotions. In particular, the student, working with the electronic means, unobtrusively engages in bulk-cognitive activity on his own accord in order to solve the situation that arises in the game. The plot design of the educational material, events unfolding with a fairy-tale or cartoon hero, led by a student, encourage him to study. This requires the demonstration of subject knowledge and skills, the ability to apply them in new conditions.

³⁰³ Маркова А. К. (1983). Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Просвещение – 96 с.

The combination of an educational and practically meaningful goal for the student, which is quite achievable, understandable for the child (to open a picture, to help the hero, find a treasure, etc.) gradually transforms into an educational motive.

An important property of electronic learning tools is to ensure the variability of situations offered to the student. The ability to generate non-repetitive variants of educational tasks, to diversify the ways of their presentation and design each time creates a new situation for the student, which he decides at his own discretion, realized in software.

For the formation of a positive attitude to teaching for a junior student is timely support, approval of his successful actions. A child of junior school age needs constant attention to the results of her activities, the approval of her successes, encouragement in failures. According to T. Ilyashenko, «... every child should be successful in learning. No matter how modest her achievements are at this time, she needs to be aware of the positive move she has already made. The main meaning of the pedagogical assessment is that, through understanding the causes of today's failures, the child could see the possibilities of tomorrow's success»³⁰⁴. Children expect to receive a positive assessment and approval for their efforts, for their diligence, for each task performed. At the same time, in conditions of standard class filling, successes of the student often remain unnoticed.

Track the dynamics of student achievement, immediately mark the slightest shift, maintain in the failure can didactic electronic resources. In this case, the electronic means can indicate not only the improvement of the result as a whole, but also the smallest achievements in terms of individual indicators, such as increasing the number of correctly solved tasks per unit time, reducing the number of attempts, received tips, errors, etc. The success of a student can be marked as traditional means - corre-

³⁰⁴ Ілляшенко Т.Д. Навчальні досягнення і формування особистості учня // Навчання і виховання учнів 3 класу: методичний посібник [для вчителів] / упор. О.Я.Савченко. – К.: Початкова школа, 2004. – 512 с.

sponding comments, sound greetings, increase of points, and by the possibility of solving additional educational tasks perceived by the student as an incentive prize.

In the teaching of the Ukrainian language and literary reading, great attention is paid to the formation and improvement of skills: recognition of sounds and letters, sound analysis of the specified composition, reading skills, choice of words used, correct formation of narrative, question or motive sentences, vocabulary (interpretation of obscure words), work with crosswords that stimulates students to read through the text carefully and causes emotional uplift, etc. The teacher can use electronic simulators to form separate abilities.

We distinguish the following advantages of electronic simulators^{305 306}:

- Operational assessment of the correctness of each task. Immediately after each task, the child may receive an appropriate response indicating the correctness of the decision. An immediate response is important in the early stages of teaching a junior student when they are waiting for approval for successful tasks or encouragement when making mistakes. The immediate reaction of the software will increase the student's confidence in their abilities, the desire to try their best to improve the outcome;

- generating a non-repetitive set of exercises, eliminating the memory of the correct answers, and allowing every student to reproduce knowledge many times;

- the ability to provide training tasks of a competitive or competitive nature. For example, the process of training can take place against the background of finding a way out of the laby-

³⁰⁵ Білоусова Л.І., Олефіренко Н.В. (2012) Електронні дидактичні ресурси у сучасній системі засобів навчання. Гуманітарні науки : науково-практичний журнал. № 1 (23). – С. 100-106.

³⁰⁶ Коткова В.В. Дидактичний комплекс формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів URL: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/3932/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%9A%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97_%D0%92.%D0%92..PDF

rint. The game's presentation of tasks, its dynamic character, the practical purpose (to paint a picture, to collect keys, to release a princess, etc.) transforms the routine work on skills training into an interesting game that motivates the student to perform typical tasks. In addition, the ability to compare the results of their own work and the results of other students is an incentive to improve the results.

There are also such simulators, which implement adaptive algorithms of work and on the basis of the student's first proposed tasks automatically adjust the level of the following. Such simulators are useful for use in elementary school, because the difference in the preparation of students, their level of skills and abilities is the most significant: among the students of one class there are those who already know the educational material or quickly perceive it, and those who only get acquainted with the main rules, require a lot of exercises.

Didactic electronic resources are also capable of visualizing educational material. Visualization is inextricably linked with the implementation of one of the leading principles of didactics - the principle of visibility, according to which the process of knowledge of reality takes place on the basis of observing the object of knowledge. Since direct observation for most learning objects is impossible in the educational process, images, photographs, model objects, schemes, tables, etc., that reproduce the object and its properties are used³⁰⁷.

In modern conditions, the increasing importance of the principle of visibility is due to an increase in the amount of educational material that must be learned within a separate lesson, the capacity of the visual mode of information submission, the adjustment of the younger generation to the perception of visual information, as well as the power of the latest visualization tools for objects of the most diverse nature.

³⁰⁷ Демкин В. П., Можаява Г. В., Руденко Т. В. (2004). Дидактические модели проведения уроков с применением Интернеттехнологий и мультимедиа средств. Открытое и дистанционное образование. № 3 (15). – С. 5-8.

To learn the Ukrainian language and literary reading, you can use the most diverse illustrative material - drawings, photographs, animated images, flash illustrations; real-world video recording, educational films; schematic images. The advantage of using reference charts and tables in electronic form is the possibility of their addition during the study of the topic, editing if needed during the lesson or during preparation for it. It enables students to get a complete picture of the object of study, the causal relationships between the concepts that are assimilated, and between the individual constituent concepts, to include the information received in the system of the nearest associations.

The work on the mistakes of the Ukrainian language with the students is one of the most difficult in the activity of the elementary school teacher, since the smallest gaps in the knowledge of junior pupils influence the quality of the further learning of the material. Timely detection and correction of shortcomings in knowledge, elimination of inaccuracies in the understanding of certain concepts, false representations of schoolchildren requires professional skills of the teacher. We believe that it is possible to increase the effectiveness of this activity based on the use of electronic resources at the expense of the following:

- an instant reaction of the computer to the student's actions: each student's answer to the question or the choice made by him is fixed and subject to analysis;











- the use of different ways of identifying difficulties in schoolchildren - both explicit (by way of control questions or tasks) and implicit ones (by measuring the time required by the student for an answer, the time interval during which the user remains idle, taking into account the number of requests by the user for tips and accountability such situations in which such hints were necessary for the schoolchild);








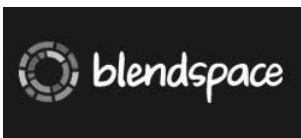



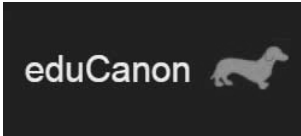



- realization of various variants of correction of actions of the student - direct, when correcting the wrong performance of the student, demonstrates and explains the progress of the task, and indirect, when information is provided that helps to make the right choice.




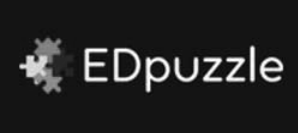











The indicated possibilities of didactic electronic resources contribute to the formation of correct representations of students about the objects and processes of study, further study acquired ideas did not need to correct, but only deepen and refine, because the information received in junior pupils is painted by their individual characteristics - perception, thinking, experience, knowledge - and does not always correspond to reality.

For the needs of a modern elementary teacher, a sufficiently large number of electronic resources are presented in Table 1.

Table 1.

№	Link	Actions	Description	Specifics
1.			Creating interactive exercises, tests, games, crossword puzzles. Use of the base of the finished exercises on the subjects and the class	УКР  
2.			Creating interactive exercises, tests, games, crossword puzzles	АНГ
3.			Creating crosswords with the help of an atomic base of words	РОС  

4.			<p>Creating interactive books (manuals) for computers, tablets, smartphones. Sales in app stores</p>	<p>POC</p> 
5.			<p>Creating an interactive game (showing a place on the map for a limited time)</p>	<p>AHГ</p>
6.			<p>Create an interactive game (show a place on any image for a limited time)</p>	<p>AHГ</p>
7.			<p>Creating online text, image, video, tests (old name - Edcanvas) lessons</p>	<p>AHГ</p>  
8.			<p>Installation of video from the Internet using interactive inserts: questions, pauses, links, etc.</p>	<p>AHГ</p>  

9.			Make notes to the video at the right time intervals	АНГ 
10			Installation of video from the Internet using interactive inserts: questions, voice comments	АНГ 
11			Installation of video from the Internet using interactive inserts: questions, pauses, links, etc.	АНГ 
12			Creating tests with tasks of different types. Joint testing online	УКР
13			Creating tests, surveys, crossword puzzles, mini-sites for storing tests. Joint testing online	УКР
14			Ready Tests for OUT (several hundred tests). Create your own tests	УКР

15			Creating tests with tasks of different types. Joint testing online	POC
16			Forms and criteria for assessing the development of students' skills of the XXI century, thinking, group work, etc.	УКР
17			Create quick surveys. Online Survey Online	POC

Table 2. LEGEND

УКР	Resource language		The resource has a special application for smartphones and tablets (Android or Apple iOS)
	Registration is missing or optional		You can use a resource or work results in it on a computer without the Internet
	Sign up with Google (Gmail) or Facebook instead of filling out a profile		Button: open the manual or training materials for working with the resource
	Ability to work (create something) simultaneously with several users		Button: open a video tutorial or example of using a resource
	The resource is convenient to use with the tablet		Button: discuss the resource, share your own experiences with using it

At the same time, in the presence of a significant arsenal of didactic electronic resources that are available for use in pedagogical practice, a modern teacher falls into the situation of choosing means and seeking ways to avoid certain negative moments in their application. So, electronic resources for local computers, as a rule, can not be distributed on student computers, on tablets, and do not provide for timely updates and adaptations to changes that occur in the curriculum. Such software products are rapidly aging and can not be fully used in the learning process.

The use of e-learning Web resources also has difficulties. For example, web resources for free use, for the most part, contain additional elements (advertising, hyperlinks to other resources, a list of other available games) that divert the attention of the junior pupil. In addition, these resources require constant access to the Internet, which is complicated by the realities of school practice. Difficulties in using a learning web resource can also be related to the need for a teacher to quickly navigate the web space in the event of an unexpected change in the resource interface, the improvement of the content of exercises, the appearance of new characters, etc. This significantly impedes the ability of foreign language teachers to use resources at a classroom elementary school.

In this regard, it is advisable to shift from the teacher's orientation to the choice of electronic means before designing it in accordance with its own methodological plan, individual needs and peculiarities of students. Such a transition becomes possible with the advent of pedagogical tools that simplify the process of designing a didactic electronic device and make this process accessible to the teacher.

A teacher can use the following tools for creation³⁰⁸ to create author's didactic electronic resources:

- interactive exercises and computer didactic games;

³⁰⁸ Співаковський О.В. Петухова Л.Є., Коткова В.В. (2011) Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон. 268 с.

- systems of automated testing of knowledge and skills;
- Integrated guides (means of creating presentations, interactive posters).

The management of these tools does not cause difficulties. For example, the Learningapps.org (<http://learningapps.org>) interactive exercises provider offers you to use any of the suggested templates to create your own user experience - place it in the right order, choose the right answer, unravel the crossword puzzle, make puzzles, classified by groups, etc. In addition, the process of filling the template with the necessary materials takes place as a step-by-step filling of a certain form (Fig. 1), to which you need to print text messages, insert drawings or their addresses, add the necessary audio files and save the resource. Facilitates the mastery of the environment and the design of their own exercises, the

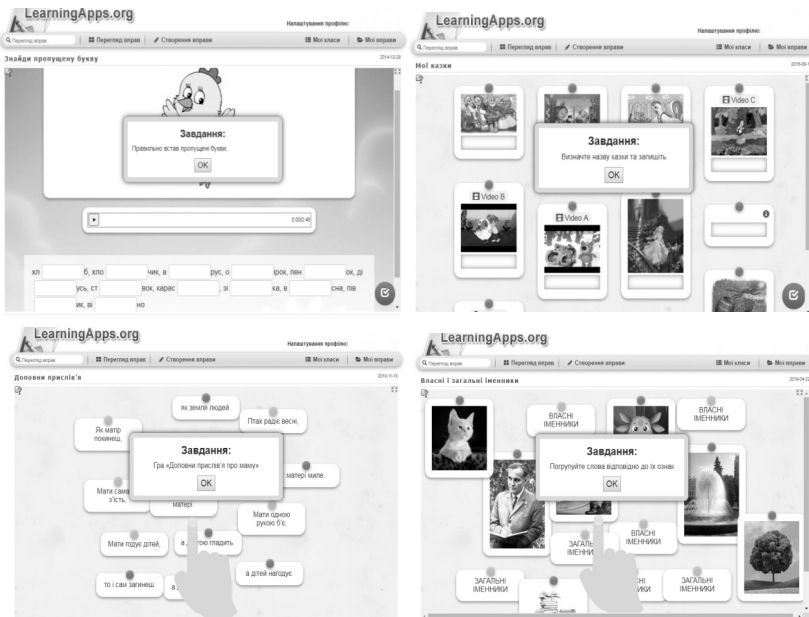


Fig. 1. Simulators from the Ukrainian language and literary reading for repetition of the studied material

presence of examples - teacher development, which can be used both for training students, and for creating their own resources. Tutorials are stored in the Learningapps.org repository, but links to them can be located on personal blogs.

The usual tool in the practice of primary school teacher work are programs for creating PowerPoint presentations. Unfortunately, frequently designed presentations are limited to displaying images or text snippets and do not use the powerful features embedded in the tool. Presentations can be useful for attracting the attention of students, to achieve expressiveness in teaching materials, focusing on specific features, for organizing skill upgrades and checking the level of knowledge and skills acquired. Providing presentation with hyperlinks, animation effects, triggers, control elements greatly extends the teacher's ability to submit information, makes presentations interactive and varied, and ensures the inclusion of game elements³⁰⁹ in the learning process (Figure 2).

Primary school is the foundation of education, and whether the teacher can motivate the students to study and teach them to receive and apply new knowledge depends on their future. Children who now come first class are different from those who came to the first class 10 years ago. Teachers of elementary schools indicate that every year the level of children's possession of computer skills is increasing. Taking into account knowledge of pupils aged 6-7, their preferences and interests, the teacher is increasingly turning to the latest forms, methods and means of teaching that, in harmony with the traditional ones, make the educational process more productive and effective. Using the latest technology helps the teacher apply a new approach to learning when the teacher is not the focus but the student; switch from explanatory-illustrative to active learning method³⁰⁹.

In the practice of teaching younger students, didactic electronic resources are of particular importance and can contribute to the development of their own student motives for learning, the

³⁰⁹ Мельник О. Використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі URL:https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00901382_0.html



Fig. 2. Trainers developed in the program of creating presentations

formation of a positive attitude to the study of subjects, the formation, improvement and correction of skills and skills of schoolchildren. Available local and network tools allow the teacher to create authored didactic electronic resources according to the needs of a particular lesson.

3.5. FEATURES OF PROFESSIONAL INCIPIENCE OF THE PEDAGOGUE IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL SPACE

Tetiana Mochan, Nataliia Hertsovska

One of the important problems in today's dynamic society, which is characterized by the rapid development of industrial, information and communication technologies, is a specialist, in particular a teacher who is capable of mobile responsiveness in his or her professional activities to the ever-changing needs of society, open to everything new who can quickly adapt in the difficult conditions of professional and social reality, to make decisions that are self-directed and responsible, and aimed at success and constant self-improvement.

In view of this, mobility, skills, professional self-actualization, professionalism of pedagogical activity of the teacher in the process of pedagogical work manifests itself in the interest to the processes of individualization and socialization, taking into account changes in the overall historical situation, new goals and values of the educational process, which, obviously, testifies to the exceptional role of the identified personal and professional quality of a teacher in solving the problems of humanizing education ³¹⁰.

³¹⁰ Пріма, Р. М. (2016). Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 25, 40-45.

The process of self-actualization is impossible without the active position of the teacher, his mobility in professional activities. Significant contribution to the development of theoretical foundations for the formation of professional mobility of specialists has been made by academicians O. Arkhangelsky, V. Volodavchyk, L. Goryunova, B. Igoshev, O. Nikitina, R. Prima, who considered the main approaches to studying the development of professional mobility of future specialists in the process of their study at universities, in particular (R. Karelov, M. Pazyukova) at college students; in the system of additional vocational education of teachers (M. Amirova, Yu. Kalinovsky).

Significant are the scientific investigations of researchers, where social and professional mobility are considered in the context of a competent paradigm (V. Baidenko, E. Zeier, I. Zymnia, I. Zyazyun, N. Kuzmina, A. Markov, V. Nikitin, A. Pometun, N. Selezneva, M. Stepko, A. Subetto, Yu. Tatur, A. Khutorsky, V. Shadrikov, etc.).

Based on the analysis of scientific literature, we can observe that in the field of many investigators there was and is a problem of pedagogical professionalism. According to V. Grinova, N. Guziy, I. Isaev, M. Kukhareva, V. Kucheryavets, A. Markova, A. Pekhota, G. Sotska, A. Shenderuk, pedagogical professionalism is a characteristic feature of pedagogical activity.

Significant scientific understanding of the essence of the phenomenon and the interpretation of the content and structure of professionalism can be found in the works of I. Zyazyun, N. Kuzmin, V. Slastonina, L. Spiryn, in which emphasis is placed on the potential opportunities of the teacher in professional activity, in unity with his professional and value orientations.

Most modern scholars in the field of psychology and pedagogy emphasize the need to create an appropriate environment for the professional education of the teacher, which is possible only with the free choice, own decision, creative self-development.

The problem of professional self-improvement and professional self-actualization of the person has been reflected in the fundamental researches of both psychologists and teachers. In

particular, the works of B. Ananiev, I. Beh, L. Bozhovych, B. Lomov and others have been devoted to this problem.

The study of the problem of self-actualization of the personality, as a qualitatively higher level of work on oneself, which is associated with changes in the self-awareness of social status, professional skills and ways of interaction with the world, is at the center of attention of both Ukrainian and foreign scholars (O. Bondarenko, G. Kostyuk, G. Milchevska, K. Rogers, etc.)

Special attention is paid to the scientific achievements of O. Akimov, M. Yevtuh, I. Zyazyun, N. Kichuk, N. Kuzmina, I. Smolyuk, R. Skulskiy, V. Shtyfurak, who considered the problem of professional self-actualization in the process of pedagogical activity, in particular the context of formation of the personality of the teacher in the conditions of the higher educational institution and professional training.

Problems of self-actualization have been analyzed in the works of A. Maslow, K. Rogers, K. Horney, D. Tsekhanovska. Scientific works of K. Abulkhanova-Slavskaya, Ye. Golovakha, Yu. Dolinska, E. Klimova, S. Maksimenko, O. Savchuk, N. Segedi, T. Titarenko, P. Kharchenko are devoted to the issues of professional self-actualization; those scientists considered self-actualization as a mostly conscious, purposeful process of disclosing and substantiating the essential forces of the personality in its diverse practical activities.

Taken into account the relevance of the issue under study, we will dwell on the main components of professional formation of the teacher such as: mobility, skills, professional self-actualization, and professionalism of pedagogical activity.

R. Prima highlights scientific positions on actualization of the problem of the formation of mobility, the multidivisional of its research. Particular attention has been paid to the peculiarities of professional mobility in the pedagogical sphere due to the specificity of professional activity, the feasibility of considering it as a component of social mobility. For the depth of scientific analysis and practical implementation of the research process, the emphasis is placed on the necessity of classification of mobility, the orientation of professional mobility, the universality of this integrative entity, its

incompleteness, the exclusive role of professional mobility as a personal and professional quality of a teacher in solving the problems of humanizing education, mobilizing professional competencies, predicting self-development of the future teacher ³¹¹.

Summing up the various views on the phenomenon under study, professional mobility, according to B. Volodavchuk, is the willingness and ability of a specialist to professional and personal development under the influence of external and internal conditions, which allows him to quickly navigate in market requirements, successfully switch from one activity to another and optimally solve various professional tasks ³¹².

The concept of «professional mobility» in the pedagogical encyclopedia by E. Rapatsevich is interpreted as «the ability and capability to successfully switch to another activity or change the type of work. Professional mobility involves the possession of a system of generalized professional skills and the ability to effectively use them for the fulfillment of any tasks in related branches of production and relatively easy to move from one activity to another. Professional mobility also includes a high level of generalized professional knowledge, a willingness to promptly select and implement optimal ways to accomplish various tasks in the field of their profession. In the conditions of rapid changes in techniques and technology, professional mobility is an important component of the qualification structure of a specialist...»³¹³.

We consider the position that professional mobility characterizes the internal (motivational-intellectual-volitional) potential of the individual, which is at the basis of flexible orientation and active

³¹¹ Пріма, Р. М. (2016). Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 25, 40-45.

³¹² Володавчук, В. С. (2015). Сутність і структура професійної мобільності фахівця. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(290), 53-59.

³¹³ Рапацевич, Е. С. (Сост.). (2005). Педагогика: большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово.

response in dynamic conditions (both social and purely professional) in accordance with their own life positions; it provides readiness for change and implementation of this readiness in their life (readiness of the person to modern life with its multidimensional factors of choice); it determines professional activity, subjectivity, creative attitude to professional activity, personal development that promotes effective solution of professional problems ³¹⁴.

In the context of the problem of the formation of professional mobility, I. Khomyuk, M. Kovalchuk, Y. Khomyuk note that professional mobility is a necessary component of the training of a qualified specialist, it involves a high level of generalized professional knowledge, readiness for the operative selection and implementation of optimal methods of execution various tasks in the field of their profession, the ability and capability to successfully switch to another activity or change the type of work ³¹⁵.

According to L. Goryunova, the concept of «professional mobility» is a kind of triplex, that is, it consists of three independent parts: the quality of the individual, providing the internal mechanism of human development through the formation of key general professional competencies; human activity, which is determined by the changing environment by events, the result of which is the self-actualization of man in the profession and life; the process of transforming a person into himself and surrounding his professional and living environment ³¹⁶.

To determine the essence of our professional mobility, we are interested in L. Voronovska's research, which supports the statement

³¹⁴ Пріма, Р. М. (2016). Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 25, 40-45.

³¹⁵ Хом'юк, І. В., Ковальчук, М. Б., Хом'юк, Я. В. (2011). До питання формування професійної мобільності майбутніх інженерів. Взято з <http://inmad.vntu.edu.ua/portal/static/88BBD504-3A92-4DBD-AE68-EFA2C24ACEF3.doc>

³¹⁶ Горюнова, Л. В. (2006). Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону.

of the majority of researchers that professional mobility should be considered as a complex multifactorial integrative entity as one of the personality characteristics that manifests itself in the professional activity. Professional mobility ensures personal development through the formation of key, general professional competencies. It acts as a human activity, determined by events that change the environment. At the same time, the result of the activity is the self-actualization of the individual both in the profession and in everyday life. At the same time, professional mobility is a process of transforming a person not only to himself, but also to professional environment³¹⁷.

An important approach to determining the professional mobility of a specialist is the development of certain competencies. B. Volodavchyk assigns the following competencies: social-communicative, educational, general and scientific, value and semantic and general and cultural.

Social and communicative competences ensure the readiness of a future specialist for socialization in a modern society, facilitate work with new information technologies, realization of his professional activity in a new environment, adjustment, adaptation to new situations.

Educational competencies ensure the readiness of the future specialist for scientific, systemic knowledge of the world, mastering skills of independent development of knowledge, professional development or change of profession, support of his own professional and creative and social potential in the conditions of scientific and technological progress, self-improvement, self-education.

General scientific competencies provide a high level of basic general knowledge and general knowledge on the profile of the specialty, the ability to adapt to changes in the content of social and professional activities.

Value-semantic and general cultural competences ensure the success of the value-semantic orientation of a specialist in the

³¹⁷ Вороновська, Л. П. (2016). Формування професійної мобільності майбутніх фахівців. (Дис. канд. пед. наук). Приватний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля». Харків.

world, readiness and desire to learn and improve oneself, readiness for socially approved productive activities; contribute to the awareness of the need for continuous self-education, constant motivation for lifelong learning, the definition of values necessary to live in a complex democratic society, the mastery of a high level of general culture, etc ³¹⁸.

According to the author, the second approach to the definition of the structure of professional mobility of a specialist involves taking into account the constant changes that take place in society, the state, education, and other areas of human life. Under such conditions, a modern specialist should have a high level of creativity: creativity of thinking and speed of decision making, ability to self-education, ability to adapt to new circumstances, resistance to frustration of external and internal environment, ability to track and correctly assess the state of the surrounding space.

An important aspect of our study is the relationship between personality mobility and its adaptation. The high degree of adaptability and activity in a constantly changing environment characterizes a mobile specialist, that is, a specialist capable of solving various tasks without psychological damage to himself ³¹⁹.

Consequently, the first component of the mobility of a specialist is his ability to creativity – the creative transformation of himself and the environment. The continuity and jumping character of the modern world and education, in particular, strongly affect people. This causes the process of dividing people into those who have high resistance to change, but not adaptive; who is not able to adapt and cannot resist change; who is able to adapt and change, but needs stimulation; who can adapt and quickly change, is capable of fast learning, self-learning. Therefore, modern education is intended to

³¹⁸ Володавчик, В. С. (2015). Сутність і структура професійної мобільності фахівця. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(290), 53-54.

³¹⁹ Володавчик, В. С. (2015). Сутність і структура професійної мобільності фахівця. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(290), 56-57.

help all categories of youth to be resilient to change and to be able to reactive adaptation on the basis of self-education and training. Thus, the second component of the professional mobility of a specialist can be called his readiness for change. It depends on the degree of readiness of the specialist to change the decision to change the place of work, profession, education, etc. A person, reassessing his luggage of knowledge, decides to change it or to refuse any part of it. «The desire to change» means that a person is ready to make significant changes in his life and activities without external interference or pressure. The third component of professional mobility, in our opinion, is the activity of the individual. Modern vocational education in Ukraine is based on the principle of continuity of educational programs, where educational programs, developed on the basis of achievement and with a focus on development, are a continuation of the educational route of a person ³²⁰.

Investigating the components of professional mobility L. Voronovska notes that professional mobility involves competence, formed on the basis of competencies, but not every competent professional is a priori professionally mobile. Professional mobility is determined by the willingness and ability of a person to study independently, on the basis of the received education, to acquire new achievements in the professional field. In this process, a special role belongs to the motivation of the individual, his orientation to the assimilation of the new, self-education, self-improvement. Not always a competent employee is motivated to actively master the latest professional achievements, to expand the scope of activities. Professional mobility is associated with such personal qualities as the ability to abandon stereotypes, openness to new ones, creativity, readiness for activity, and activity itself ³²¹.

³²⁰ Володавчик, В. С. (2015). Сутність і структура професійної мобільності фахівця. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(290), 53-59.

³²¹ Вороновська, Л. П. (2016). Формування професійної мобільності майбутніх фахівців. (Дис. канд. пед. наук). Приватний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля». Харків.

Consequently, analyzing the scientific representation of the content of the professional mobility of its components, we can state that the readiness and ability of a specialist to adapt in the new conditions of activity, to professional and personal development is possible with the ability of the individual to quickly, promptly and dynamically fulfill the tasks assigned to him in the field of his profession taking into account such qualities and abilities as activity, initiative, autonomy, skill, availability of communicative and organizational skills.

As for pedagogical skills, this is, first of all, a high culture of organizational, managerial, educational, work, game and social activity of a teacher, endowed with the qualities of a creative personality, which allows solving all issues of educational work with students in the conditions of the community and co-creation, taking into account interests and the level of education of each, as well as the individual and psychological characteristics of each student ³²².

In the Ukrainian pedagogical dictionary by S. Goncharenko, pedagogical skills are defined as a characteristic of a high level of pedagogical activity, based on a high professional level of the teacher, his general culture and pedagogical experience, the necessary condition of which is the humanistic position of the teacher and professionally significant personal features and qualities ³²³.

From the standpoint of vocational education, this definition gives a description of high-level pedagogical activity, the main feature of which is impeccable ability to teach their students, to form positive features of personality and character in them ³²⁴.

Indicators of successful professional activity of a teacher are a set of such interrelated characteristics as: professional compe-

³²² Кайдалова, Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. (2009). Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ.

³²³ Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.

³²⁴ Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., Ничкало, Н. Г., Дубинчук, О. С., Лук'янова, Л. Б. та ін. (Уклад.). Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2000). Професійна освіта: словник: навч. посіб. Київ: Вища шк.

tence, professionalism, pedagogical skills, pedagogical abilities, between which one can follow the relationship.

The highest manifestation of pedagogical skill is pedagogical art, pedagogical creativity. Pedagogical skills include:

- a personal component, as a unity of the motivational-value component (vocational and pedagogical orientation) and individual psychological characteristics (general and vocational and pedagogical abilities);
- informational and theoretical component: special, methodological, psychological and pedagogical knowledge;
- an activity component that combines pedagogical technology and technique ³²⁵.

Fundamental in our vision of the essence of pedagogical skill is the definition of its elements:

- 1) humanistic orientation;
- 2) professional competence;
- 3) pedagogical abilities;
- 4) pedagogical technique.

Humanistic orientation (ideals, interests, values orientations) is the orientation on the personality of another person who has the right to express himself, to be free in his actions and behavior, aspires to self-actualization.

Professional competence is a combination of teacher's knowledge of discipline and its teaching methodology with direct work with an audience whose psychology must be well-known for the successful implementation of the content of the subject matter.

Pedagogical abilities – presuppose the presence of professional communication skills, which ensure readiness for positive communication, perceptual abilities, as an indicator of high professional insight, pedagogical intuition, the ability to perceive and

³²⁵ Періг, І. М. (2011). Професійна майстерність викладача як умова ефективного дидактичного процесу в університеті. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 27, 230-235.

understand another person, dynamic personality, emotional stability, optimistic prediction, creativity.

Pedagogical technique (the form of the organization of behavior of the teacher) is the receptions of possession of oneself (organism, mood, speech, attention and imagination) and receptions of influence on others (verbal and non-verbal means), which are closely connected with knowledge, orientation and abilities³²⁶.

Important is the formulation of the structural components of pedagogical skills in the studies of L. G. Kaydalov, N. B. Shchokin, T. Yu. Vakhrushev, namely:

- professional competence which is the knowledge of pedagogy, psychology, logic, principles, forms and methods of teaching and upbringing, the content of the subject and the individual characteristics of the student; ability to communicate, effectively couch the teaching material, conduct controversy, manage discussions, use visual aids and technical means of teaching, interest and support, analyze and evaluate students' knowledge and skills, possess computer skills; oral speaking skills, distribution of own attention, time orientation;

- personal qualities which are scientific outlook, high morality, broad outlook and erudition, spiritual culture, optimism, emotional stability, endurance, perseverance, compassion, patience and benevolence;

- pedagogical technique is a complex of competencies and skills that allow to achieve optimal results in the education and upbringing of students (facial expressions, gestures, speech technology, techniques of pedagogical communication, ability to control their own emotions, mood, etc.);

- pedagogical tact as the ability to choose the appropriate tone and style of communication with schoolchildren, colleagues;

- pedagogical creativity which is based on the completeness of information, scientific forecast, the ability of a teacher every time in a new way and effectively apply in the educational pro-

³²⁶ Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. Зязюн, І. А. (Ред). (2004). Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища шк.

cess various combinations of forms and methods of pedagogical influence. The diversity of pedagogical situations, the emergence of problems, the desire to approach their solution non-standard based on their imagination determine the pedagogical creativity. Work «on a pattern» greatly impoverishes the pedagogical process and negatively affects the authority of the teacher;

– humanistic orientation is one of the defining characteristics of skill. Direction is the desire of the individual to a certain type of occupation, which is based on a steady interest in him. Its foundation is ideals, interests, values orientations. Humanist orientation is the focus on the personality of another person, the establishment of spiritual values, moral norms of behavior and relations, etc.;

– culture of speech is a skillful knowledge of the word, ability to accurately, accessibly, emotionally, figuratively express one's own thoughts, since all pedagogical ideas, goals and objectives are realized in pedagogical interaction - communication with the students;

– pedagogical abilities are special qualities of the teacher's personality, which determine the success of pedagogical activity³²⁷.

The manifestation of the skill lies in the successful resolution of the professional-pedagogical tasks and the high level of organization of the educational process. One of the most significant features of the professional activity of a teacher is that the success and effectiveness of his work directly depends on the level of mastery acquirement, professional competencies.

Proceeding from this, the following levels of pedagogical skill are distinguished:

– the elementary level of skill is characterized by the presence of only certain professionally significant qualities. At this level, the teacher, as a rule, relies on the experience of teachers-masters. However, if he stops only at the stage of methodological examples that he was told in the process of studying at a higher educational institution or which he read in special literature, he observed during open classes, then he turns into an interpreter

³²⁷ Кайдалова, Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. (2009). Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ.

of other people's ideas, mechanically and often thoughtlessly repeating what he knows. Of course, at elementary level, the teacher has a subject of teaching, but he lacks focus on the development of students, techniques of dialogue organization. At the same time performance is low;

– on the basic level the teacher already owns the basics of pedagogical skill: humanistic orientation, building relationships with students and colleagues on a positive basis. He has already mastered the subject of teaching and methodically correctly builds the educational process;

– for the perfect level the following features are characteristic: a clear direction of the teacher's actions, their high quality, cooperation in communication, planning and organization of activities for a long time with a view to personal development, self-critical attitude to his own experience, self-determination of positive and negative aspects in his pedagogical activity;

– the creative level is the highest in pedagogical skill. The teacher initially and creatively approaches professional activity, is the generator of ideas. He is able to deviate from traditional schemes, quickly solve problem situations. His work is distinguished by the originality of methods of interaction with reliance on reflection. In addition, such a teacher is able to see the problem as a whole, is able to sharpen the focus on the main. At this stage, the individual style of activity is clearly evident ³²⁸.

Summing up the above mentioned, in our opinion, it is advisable to turn to the words of Yu. Babanskiy, who noted that the activities of masters of pedagogical work perform a kind of function of expert assessment of close, medium and long-term prospects of the practice of education ³²⁹.

³²⁸ Приходько, А. И., Шекина, Н. Б. (2001). Основы педагогического мастерства: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Харьков: Издатель Шуст А. И.

³²⁹ Зязюн, І. А., Базилевич Н. Г., Дмитренко Т. Г. та ін. (Упоряд.), Зязюн, І. А. (Ред). Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. Київ: Вища шк.

The level of pedagogical mastery of a teacher is an indicator of the professionalism of the teacher's activity. Therefore, we can conclude that pedagogical skill is a high level of professional performance, the ability to introduce and implement their own creative potential at the expense of skilful design of the pedagogical process.

In modern science, the problem of professional self-actualization of a teacher in the process of pedagogical activity is realized in a combination of interdependent components: individual, personal, subjective, which is the necessary foundation for the manifestation of a teacher as a specialist in pedagogical work ³³⁰.

Investigation of certain aspects of readiness for professional self-actualization is reflected by O. Ekonomova. We share the opinion of the author and believe that by determining the level of development of the personality and subjective component of their own professional individuality there is a deep self-examination of professional self-consciousness, that is, the teacher must himself answer the following questions: how I deal with the chosen profession; Do I have a competent imagination of social purpose of a music teacher? Are my professional goals expected from me by the subjects of pedagogical interaction with the results of my teaching activity? what are my abilities, my abilities help or hinder success in professional activity; how can I make a valuable contribution to the development of the student's personality and what tools do I need for this; when was the last time when I showed some creative initiative ³³¹.

It should be noted that the professional self-actualization of the teacher of elementary school occurs throughout all professional activities. Therefore, it is expedient to outline the content of the concepts of «self-actualization» and «professional self-actualization».

³³⁰ Зязюн, І. А. (1994). Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу. Вища педагогічна освіта: наук. метод. зб., 17, 66-72.

³³¹ Економова, О. С. (2014). Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки. Наукові записки: збірник наукових праць. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 120, 40-49.

According to I. Bekh, self-actualization is a holistic activity and personality behavior; it is a gradual and multifaceted process³³².

A. Kovaleva argues that «self-actualization is the process of the formation of an individual, the result of which is the output to the values – the goals, directions and methods of activity, adequate to individual abilities, and the ability, through goal-setting, independently and individually realize his own purpose ...»³³³.

In the Great Explanatory Dictionary of Contemporary Ukrainian language, edited by V. Buzel, the following definition has been suggested: «Self-actualization is the fulfillment of one's creative human potential»³³⁴.

In the context of our study, V. Demydenko's scientific statement is rightful, that self-actualization is a peculiar initiative on the person's realization of his creativity in life³³⁵.

The results of modern scientific research make it possible to determine the professional self-actualization of personality as a process of the maximum possible embodiment of a man of his internal existential potential in the external social environment through the involvement in professional relations, characterized by the development of professional abilities and skills and the result of which is a sense of satisfaction from their own contribution to social affairs³³⁶.

³³² Бех, І. Д. (2017). Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

³³³ Ковальова, А. В. (2005). Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ.

³³⁴ Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».

³³⁵ Демиденко, В. К. (2004). Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, 2 (43), 31-36.

³³⁶ Поселецька, К. А. (2017). Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет, Вінниця.

It is appropriate to analyze suggestion of O. Artemov and N. Pylypenko by the concept of «professional self-actualization», which is considered in the framework of the scientific work of K. Poseletskoy. Scientists regard it as a socialized way of harmonious development of the personality, combined with the acquisition of professional and practical experience in the process of obtaining a qualification by a future specialist during the period of initial professional development (studying in a high school) and improving professional growth in the process of performing professional roles and responsibilities, which is an inalienable attribute of the disclosure and implementation of personal and professional potential³³⁷

An important characteristic of self-actualization of a teacher is creativity, that is the embodiment of the teacher of his creativity in the process of professional activity, the desire to develop, improve, approach the intended goal, which, in turn, depends on the desire for the professional development of the elementary school teacher.

Relying on the fact that the elementary school teacher is a direct participant in the educational process, one can determine the following aspects of objective assessments of the manifestation of the professional development of the elementary school teacher as a subject of activity:

1) professional achievement of the personality in the pedagogical community, social status of the individual in the pedagogical team;

2) pedagogical skill in solving the system of professional tasks in the field of communication and organization of a person-developing environment in elementary school;

3) creative assimilation of modern variational systems and models of teaching younger students³³⁸.

³³⁷ Артемова, О. І. (2011). Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. Взято з <https://www.twirpx.com/file/359285/>

³³⁸ Поперечна Л. (2013). Критерії професійного розвитку вчителя початкових класів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Ч. 1, 211-219.

On the basis of the analysis of scientific literature one can distinguish the following main stages, which the specialist passes in his professional development:

- preparatory (pre-university) stage associated with the choice of profession;
- elementary (university) stage, during which the basis of professionally important skills and qualities of the personality of a professional are formed;
- the main (postgraduate) stage (the period of development of all the essential forces of the individual in order to complete his self-actualization in professional activities) ³³⁹.

The full professional self-actualization of the elementary school teacher lies in an effort to make as much influence as possible on the personality of the child. The teacher essentially self-actualizes in the self-actualization of his pupils.

It should be noted that self-actualization of the teacher, in particular his professional self-actualization, depends to a large extent on the professional positions and beliefs as a possible way of constructive activation of professional implementation, the level of motivation, the experience and talent of the teacher, the values which are meaningful for the teacher, the desire to study, to constantly improve for the purpose of raising his professional skills in comparison with others, the interest in self-actualization as a process, and the results of educational actions. The basis of professional self-actualization of the personality are the problems of growth, development, self-improvement of a specialist as a professional.

V. Grineva reveals the essence of the concepts of «professionalism», «professional culture», «professional competence», «professional training» based on integration processes, which are

³³⁹ Поселецька, К. А. (2017). Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет, Вінниця.

inherent in both theory and practice of vocational education, as well as characterizes their components and relations³⁴⁰.

It is known that the level of research and investigation of a scientific problem is described with the help of various terms and concepts. To open a conceptual-terminological design of the definition of pedagogical professionalism, we have analyzed different approaches to its interpretation.

For a deeper disclosure of this concept, we will simultaneously examine the content of the definition of «professionalism».

Formulation of the concept of professionalism was first introduced by N. Kuzmina. According to the scientist, professionalism is understood as a qualitative characteristic of the subject of activity – the representative of a certain profession, determined by the degree of possession of it with modern content and modern means of solving professional problems, productive ways of their implementation. As for the concept of «professionalism of pedagogical activity», in her opinion its content is that the teacher has an art of forming the desire and readiness for the students to effectively solve problems in the next educational system by means of their subject during the time spent on the educational process³⁴¹.

In the encyclopedia of vocational education S. Batyshev has interpreted the concept of «professionalism» as acquired in the course of training and practical activities, ability to competently perform paid functional responsibilities; the level of skill and mastery in a certain lesson, respectively, the level of complexity of the tasks performed. It has been also noted that the development of professionalism appears, on the one hand, due to the implementation of an increasing number of functions, when in the one profession a whole range of special knowledge and labor functions

³⁴⁰ Гриньова, В. М. (2014). Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». Педагогіка та психологія, 45, 74-84.

³⁴¹ Кузьміна, Н. В. (1990). Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк.

is combined, on the other hand – by expanding activities and the fundamental thing in this process is not in the amount of information to be absorbed, but in the ability to creatively use it and to be able to find it, to master and apply it for practical activity³⁴².

The researcher T. Sorochan having summarized the approaches of A. Derkach, I. Zyazyun, O. Zazykin, V. Slastonin to the disclosure of the essence of the concept of «professionalism» emphasizes the following aspects of this concept:

a combination of professional culture and professional self-awareness, which allows the teacher to carry out professional activities on a high-level;

a system that consists of personal professionalism and professionalism in activities.

According to the author, the professionalism of the individual should be considered as a qualitative characteristic of the subject of work, which indicates the high level of professional or personal and business qualities, creativity, as well as the availability of value orientations aimed at progressive development, is a qualitative characteristic of the subject of labor, which indicates a high professional qualification and competence, the availability of various skills and abilities, the possession of modern algorithms and methods for solving professional problems that allows you to carry out activities with high and stable performance³⁴³.

On the basis of theoretical analysis of professionalism as a psychological-acmeological and pedagogical concept, O. Shenderuk defines it as a complex process in which a subject acquires vocational pedagogical knowledge, skills, abilities, characterized by the desire to constantly update and expand the pedagogical worldview and develop creative abilities, as well as the need for

³⁴² Батьшева, С. Я. (Ред.). (1998). Энциклопедия профессионального образования. (Т.1-3). Москва: АПО.

³⁴³ Сорочан, Т. М. (2005). Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. (Дис. д-ра пед. наук). Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка, Луганськ.

pedagogical innovations and non-standard professional activities³⁴⁴.

A thorough analysis of the essence of the teacher's professionalism is given in the research by N. Ghuzij. The professionalism of the teacher, in her belief, is:

- a norm, an example of the implementation of pedagogical activities in accordance with the current level of pedagogical knowledge and values, acting as a regulatory mechanism of the work of a teacher, educator, and professor;
- the professionalism of the teacher is identified with the readiness, competence, skill of the teacher-educator;
- with a special attitude of the teacher to fulfilling his duties at the level of vocation, mission. The description of the teacher's professionalism in the categories of everyday consciousness is a valuable accumulation of empirical experience, but somewhat superficial and therefore insufficient to characterize a phenomenon that requires a more specific scientific explanation³⁴⁵.

N. Ghuzij notes that pedagogical professionalism involves a qualified mastering of the teacher by perfect pedagogical actions on the basis of mastered algorithmic rational technologies and worked out pedagogical techniques³⁴⁶.

The term «professionalism of the teacher» V. Synenko defines as a high level of his psycho-pedagogical and scientific-subject knowledge and skills in combination with the corresponding cul-

³⁴⁴ Шендерук, О. Б. (2018). Теоретичний аналіз професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття. Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра: науковий журнал Академії Державної пенітенціарної служби, 1 (3), 209-224.

³⁴⁵ Гузій, Н. В. (Керівн. авт. кол.). (2015). Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

³⁴⁶ Гузій, Н. В. (2004). Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

ture and morale, which provides in practice the socially necessary preparation of the younger generation for life ³⁴⁷.

From the perspective of scientists, the professionalism of a teacher is considered as a socio-pedagogical phenomenon and a psycho-pedagogical phenomenon. The first, in turn, is a socially determined, branched, and structurally complex system of qualification requirements that reflect the norms and values of the culture of a vocational and pedagogical environment in which the accumulated scientific-theoretical and practical-methodical cultural professional experience of the pedagogical community is concentrated in accordance with the actual social priorities, ideals, installations with the subsequent its transformation into the system of training and retraining of pedagogical personnel. As for the professionalism of the teacher as a psychological and pedagogical phenomenon, he acts as an individual projection of norms and standards of highly qualified professional-pedagogical work at the level of culture of its implementation and is a complex integrative dynamic multi-level education ³⁴⁸.

Based on the scientific ideas of G. Sotska, the professionalism of the personality of the teacher is a qualitative characteristic, which is characterized by a high level of professional and personal-business qualities that provide the effectiveness of pedagogical activity and act as an internal regulator of self-development and self-improvement. The professionalism of the activity of the teacher reflects the high professional qualification and competence, the possession of modern innovative algorithms and methods for solving professional problems, which allows for pedagogical activities with high level of productivity ³⁴⁹.

³⁴⁷ Синенко, В. Я. (1999). Професіоналізм учителя. Педагогіка, 5, 45-52.

³⁴⁸ Гузій, Н. В. (Керівн. авт. кол.). (2015). Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

³⁴⁹ Сотська, Г. (2017). Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua>

We agree with the idea that the term «pedagogical professionalism» becomes one of the key concepts of the theory of pedagogical work and pedagogical education, but its explanation and interpretation remains an urgent research task, the solution of which is the search for modern scholars. Considering the interpretation of the concept of pedagogical professionalism in the scientific literature, one should note the development of trends in the modeling of the structure of this phenomenon, the allocation of a variety of activity and personality characteristics as its essential parties. As the number of definitions of pedagogical professionalism practically coincides with the number of their authors, the views of domestic and foreign researchers on the essence, content and structure of the phenomenon are ambiguous, which greatly complicates their identification and negatively affects the process of forming the professionalism of educational staff in pedagogical practice ³⁵⁰.

The professionalism of the teacher is a combination of the professionalism of the individual and the professionalism of the pedagogical activity, which determines its formation as a professional capable of self-development, self-actualization, transcendental access to a qualitatively new level of activity, the ability to achieve professional maturity, which promotes the individual actualization of the individual, the realization of his potential opportunities.

³⁵⁰ Гузій, Н. В. (Керівн. авт. кол.). (2015). Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

ПІСЛЯМОВА

Професійна значимість педагога на майбутні десятиліття визначається необхідністю створювати гармонійне і толерантне освітнє європейське і міжнародне середовище, в якому реалізуються основні принципи сталого розвитку суспільства: людиноцентризм та забезпечення права на здорове життя в гармонії з природою; урахування потреб і обов'язкове збереження довкілля для нинішнього і прийдешніх поколінь доступ кожного громадянина до інформації, забезпечення невід'ємного права людини на життя та повноцінний розвиток; прагнення до соціальної справедливості і раціонального природокористування, що потребує глибоких соціально-економічних перетворень в Україні та нових підходів до можливостей глобального партнерства.

Розгляд проблеми учителя у вимірах його професійного становлення та міжнародної освіти акцентує увагу дослідників на формуванні педагога вищої кваліфікації, що в усі часи було однією з нагальних потреб суспільства, оскільки будь-яка освітня система формує практичний світогляд людини, за якого поєднується діяльність із загальними цінностями, закладеними в основу цієї системи.

Професійне становлення розглядається як становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію і самоствердження, спрямоване на створення матеріального достатку і морального задоволення, відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку особистості майбутнього фахівця до іншого, як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку; як психолого-пе-

дагогічне явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли вже є ознаки новостворених професійних якостей, але педагогічна діяльність ще не набула досконалості; як рух до розв'язання суперечностей між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками педагогічної діяльності та досвідом їхньої реалізації на практиці.

Автори монографії наголошують, що застосування комплексного підходу до розвитку професійних педагогічних навичок передбачає постійність і безперервність у навчанні, яке починається з дошкільної та початкової освіти, забезпечення належної підготовки дітей до навчання у середній та вищій школі, що включає в себе профорієнтацію, надання інформації про ринок праці; надання працівникам та підприємцям можливості продовжувати навчання з метою підвищення кваліфікації та засвоєння нових навичок упродовж всього життя; розвиток базових професійних навичок, комунікативних навичок, навичок роботи в колективі, здатність до навчання, а також знання прав працівника та розуміння підприємницької діяльності для представників всіх професій; застосування професійних компетентностей, які дають змогу працівникам застосовувати знання та досвід в нових сферах (систематизація, стандартизація, оцінювання і атестація професійних навичок) так, щоб соціальні партнери на національних, регіональних або міжнародних ринках праці могли легко визначати рівень кваліфікації в різних видах діяльності.

Для професійного становлення майбутнього вчителя важливо зрозуміти сутність характерних для сучасної ситуації суперечностей. Вони є між педагогічними реаліями та існуючою у науці картиною педагогічної дійсності. Включення учителя чи майбутнього педагога в аналіз суперечностей, підходів, концепцій є кроком, який визначає їхню особистісну позицію, а також рефлексивно-творчу сторону професійного становлення.

У педагогічній підготовці в міжнародному вимірі, насамперед, зосереджується увага на повазі до прав людини та

людської гідності; повазі до різноманітності культур, релігії, політичних та громадських поглядів і загальних принципів (справедливість, солідарність як усвідомлення спільності і глобального громадянства, добровільне прийняття взаємовідповідальності, визнання того, що у взаємозалежному світі бідність або пригнічення створюють загрозу процвітанню і стабільності, повага до природи, моральні цінності і принципи, що повинні стати основою демократичного управління глобалізаційними процесами).

У світовій системі освіти та педагогічній підготовці у XXI столітті виокремлюються такі глобальні тенденції, як демократизація освіти (доступність до освіти всього населення країни, наступність ступенів і рівнів, надання автономності й самостійності навчальним закладам; значний вплив соціально-економічних чинників на здобуття освіти); збільшення спектра навчально-організаційних заходів як на задоволення різнобічних інтересів, так і на розвиток здібностей особистості; розростання ринку освітніх послуг; паралельний розвиток системи міжнародної освіти з розвитком системи світового господарства; наближення країн і регіонів через технічний прогрес в комунікаціях та ослаблення бар'єрних функцій кордонів; величезне суспільне значення теоретичного знання і його ключової ролі в інноваціях; розвиток інформаційних технологій та пріоритетність у новому типі суспільства тих професій, які пов'язані з оперуванням та управлінням глобальними мережами, аналітичною роботою, генеруванням ідей, креативністю, ініціативністю, серед яких визначається і професія вчителя.

Освітні пріоритети майбутніх десятиліть в міжнародній освіті спрямовані на:

- забезпечення безкоштовної, рівноправної і якісної початкової та середньої освіти, що дозволяє домогтися затребуваних і ефективних результатів навчання;
- забезпечення для всіх рівного доступу до якісних систем розвитку, догляду та навчання дітей дошкіль-

- ного віку, щоб вони були готові до здобуття початкової освіти;
- забезпечення для всіх жінок і чоловіків рівного доступу до недорогої та якісної професійно-технічної та вищої освіти, у тому числі університетської;
 - збільшення кількості молодих і дорослих людей, які володіють затребуваними навичками, зокрема професійно-технічними, для працевлаштування, отримання гідної роботи та занять підприємницькою діяльністю;
 - на ліквідацію гендерної нерівності у сфері освіти і забезпечення рівного доступу до освіти та професійно-технічної підготовки всіх рівнів для уразливих груп населення, у тому числі інвалідів, представників корінних народів;
 - забезпечення для усіх учнів здобуття знань і навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, зокрема шляхом навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, гендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу й усвідомлення цінності культурного різноманіття і вкладу культури в сталий розвиток;
 - створення та удосконалення діяльності навчальних закладів, що враховують інтереси дітей з особливими потребами і гендерні аспекти, та забезпечення безпечного, вільного від насильства і соціальних бар'єрів освітнього середовища;
 - значне збільшення кількості кваліфікованих педагогів, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва у підготовці вчителів у країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених країнах і малих острівних державах.

Зусилля ЄС та міжнародного співтовариства спрямовується на розбудову національних систем професійної педагогічної освіти і підготовки кваліфікованих учителів і викладачів на основі інноваційних методів навчання, високоякісної

інфраструктури, відповідності ринку праці та траєкторій подальшого навчання; формування якісної базової первинної професійної освіти (I-VET), що сприймається учнями, батьками та суспільством як приваблива альтернатива загальній середній освіті, орієнтована на формування в учнів ключових і професійних компетентностей; гнучкої системи професійної освіти, що ґрунтується на навчальних досягненнях, підтримує гнучкі траєкторії навчання, які передбачають взаємозв'язок між різними освітніми підсистемами (шкільна освіта, професійна освіта, вища освіта, освіта дорослих) і яка орієнтована на визнання результатів неформальної та інформальної освіти, включаючи компетентності, необхідні на робочому місці.

Стратегія «Освіта і підготовка 2020» охоплює підвищення якості викладання та навчання; промоцію мобільності студентів і викладачів та кроскордонне співробітництво; посилення «трикутника знань» шляхом взаємодії освіти, досліджень та інновацій; запровадження механізмів ефективного управління й фінансування у галузі вищої освіти.

Система педагогічної освіти в європейському регіоні розвивається у руслі загальних тенденцій: орієнтація на вищу освіту як умова одержання педагогічної професії; добір кандидатів на основі тестування та співбесіди; акцент на практичну підготовку (практико-орієнтовані форми навчання, безперервна педагогічна практика); використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні; психолого-педагогічна спрямованість педагогічної освіти; підвищення питомої ваги самостійної роботи.

Перспективи розвитку професійного становлення вчителя в європейському та міжнародному вимірі окреслені в Інчхонській декларації ООН «Освіта 2030» і передбачають реалізацію права на освіту, якість освіти та можливості навчання впродовж життя, доступність освіти, рівноправну і якісну освіту для дітей, молоді та дорослих, охоплюючи всі її форми (формальну, неформальну й інформальну) і всі її ланки від виховання дітей молодшого віку до вищої освіти й навчання дорослих.

EPILOGUE

The professional importance of the teacher for the coming decades is determined by the need to create a harmonious and tolerant educational European and international environment, which implements the basic principles of sustainable development of society: human centrism and ensuring the right to a healthy life in harmony with nature; taking into account the needs and mandatory preservation of the environment for present and future generations, the access of every citizen to information, ensuring the inalienable human right to life and full development; striving for social justice and sustainable environmental management, which requires deep socio-economic transformation in Ukraine and new approaches to global partnership opportunities.

Consideration of the problem of the teacher in the dimensions of his professional development and international education focuses the attention of researchers on the formation of a teacher of higher qualification, which has always been one of the urgent needs of society, since any educational system forms a practical worldview of a person, which combines activities with common ideological values laid at the heart of this system.

Professional formation is regarded as the formation of that part of the personality culture, which provides its spiritual growth, self-realization and self-affirmation, aimed at creating material wealth and moral satisfaction, reflects the process of dialectical transition from one stage of personality development of the future specialist to another, as the moment of mutual transformation of opposite and also interrelated moments of development.

The professional development of a teacher is regarded as the emergence in the personality of new professional qualities

that are necessary for teaching activity; as a psychological-pedagogical phenomenon, reflecting the situation of objective-real development, when there are already signs of newly created professional qualities, but pedagogical activity has not been perfected yet; as a movement to resolve the contradictions between existing reflexive ideas, ways of thinking, knowledge and skills of pedagogical activity and experience of their implementation in practice, between past experience of personal development (acquisition of knowledge, pedagogical technique and skills in the art industry) and pedagogical skills, professional culture; between the two stages of realizing one's self: «I am a student» who has a pedagogical profession and professional pedagogical education, and «I am a teacher».

The authors of the monograph emphasize that the application of a comprehensive approach to the development of professional pedagogical skills implies a continuity of learning, which begins with preschool and primary education, ensuring the proper preparation of children for education in secondary and higher school, which includes career guidance, providing market information and helps young people enter the labor market; giving employees and entrepreneurs the opportunity to continue their training in order to improve their skills and acquire new skills throughout their lives; development of basic professional skills (encompassing reading, writing and counting skills), communication skills, teamwork skills, learning ability, and knowledge of employee rights and understanding of entrepreneurial activity for representatives of all professions; the application of professional skills that enable employees to apply their knowledge and experience in new areas (systematization, standardization, evaluation and certification of skills) so that the social partners at national, regional or international labor markets could easily determine the level of skills in various activities; the available opportunity for professional training, motivation and ability to continue training and support to use this opportunity, as well as recognition of acquired skills.

For the professional formation of a future teacher, it is important to understand the nature of the contradictions that characterize the present-day situation. They are between pedagogical realities and the existing picture of pedagogical reality in science. Involving a teacher or future teacher into the analysis of contradictions, empowering them to identify and choose the meaning of pedagogical actions, approaches, concepts is a step that determines their personal position, as well as the reflective and creative side of professional development.

The international dimension of pedagogical training focuses on respect for human rights and human dignity; respect for the diversity of cultures, religions, political and social views with full respect for the general principles (justice, solidarity as the awareness of community and global citizenship, voluntary acceptance of mutual responsibility, a recognition that in an interdependent world, poverty or oppression threaten the prosperity and stability, respect for nature, moral values and principles that should be the basis for democratic governance globalization processes).

The global education system and pedagogical training in the 21st century highlight such global trends as the democratization of education (accessibility to education for the entire population of the country, continuity of degrees and levels, granting autonomy to educational institutions; significant influence of socio-economic factors on education); increasing the range of educational and organizational activities both to meet diverse interests and to develop individual abilities; expansion of the educational services market; parallel development of the international education system with the development of the world economy; the approximation of countries and regions through technological advances in communication and the weakening of barrier functions of borders; the great social importance of theoretical knowledge and its key role in innovation; development of information technologies and priority in the new type of society of those professions that are related to the operation and management of global networks,

analytical work, generation of ideas, creativity, initiative, among which is defined the profession of the teacher.

The educational priorities of the coming decades in international education are aimed at:

- ensuring of free, equal and quality primary and secondary education, which allows to achieve the required and effective learning outcomes;
- ensuring for all equal access to high-quality systems for the development, care and preschool education of preschool children, so that they are ready for primary education;
- ensuring for all women and men equal access to affordable and high-quality vocational and higher education, including university education;
- increase in the number of young and adult people who have the required skills, including vocational and technical skills, for employment, obtaining decent work and engaging in entrepreneurial activity;
- to eliminate gender inequalities in education and to ensure equal access to education and vocational training at all levels for vulnerable groups, including people with disabilities, indigenous people and vulnerable children;
- providing all students with the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including through education on sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promoting a culture of peace and non-violence, citizenship of the world and awareness of the value of cultural diversity, and the contribution of culture to sustainable development;
- creating and improving the activities of educational institutions that take into account the interests of children, the special needs of people with disabilities and gender aspects, and ensure a safe, free from violence and social barriers and an effective learning environment for everybody;

- a significant increase in the number of qualified teachers, including through international cooperation in teacher training in developing countries, especially in least developed countries and small island developing countries.

The efforts of the European Union and the international community are aimed at developing national systems of vocational pedagogical education and training of qualified teachers based on innovative teaching methods, high quality infrastructure, labor market relevance and trajectories of further learning; the formation of quality basic primary vocational education (I-VET), which is perceived by students, parents and society as an attractive alternative to general secondary education, aimed at formation key and professional competences for students; flexible educational system based on learning achievements, maintains flexible learning trajectories that provide interconnections between different educational subsystems (school education, vocational education, higher education, adult education) and which focus on the recognition of non-formal and informal learning outcomes competencies required in the workplace.

«The Education and Training 2020» is strategy which covers improving the quality of teaching and learning; promotion of student and teacher mobility and cross-border cooperation; strengthening the «knowledge triangle» through the interaction of education, research and innovation; introduction of mechanisms of effective management and financing in the field of higher education.

The system of pedagogical education in the European region is developing in line with the general tendencies: focus on higher education as a condition for obtaining a teaching profession; selection of candidates on the basis of testing and job interview; emphasis on practical training (practice-oriented forms of education, continuous pedagogical practice); using of personally-oriented technologies in training; psychological and pedagogical orientation of pedagogical education; increasing the proportion of independent work.

Perspectives for the teacher development in the European and international dimension are outlined in the Incheon Declaration of UN «Education 2030» and envisage the realization of the right to education, quality of education and lifelong learning opportunity, access to education, equal and quality education for everybody – children, young people and adults, encompassing all its forms (formal, non-formal and informal) and all its links from the education of young children to higher education and adult learning.

БІБЛІОГРАФІЯ

Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., & Постригач, Н. О. (2017). Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: Аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр».

Андреєва, В. М. (2007). Настільна книга педагога: Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром. Харків: Основа.

Артемова, О. І. (2011). Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. Відновлено з <https://www.twirpx.com/file/359285/>

Бабуєва, Н. Н. (без дати). Книга – это интересно. Відновлено з <http://baznatnik.ucoz.ru/publ/1-1-0-3>

Батышева, С. Я. (Ред.). (1998). Энциклопедия профессионального образования. (Т. 1-3). М.: АПО.

Бех, І. Д. (2017). Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Биков, В. Ю. (2008). Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки (М. Т. Мартинюк, Ред.) Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини, (Ч. 2), 47–56.

Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). Нова українська школа: Порадник для вчителя. Київ: Пляеди.

Біда, О. А. (2000). Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».

Білоусова, Л. І., & Олєфіренко, Н. В. (2012). Електронні дидактичні ресурси у сучасній системі засобів навчання. Гуманітарні науки, 1(23), 100–106.

Бондарчук, Є. (2017). Інтерактивні технології – шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра. Початкова школа, 11, 1–4.

Буняк, Т. А. (2011). Розвиток педагогічної майстерності вчителя в системі особистісно орієнтованого навчання. Педагогічна майстерня, 4(4), 2–7.

Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».

Бусел, В. Т. (Уклад., Ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2015). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».

Василюк, А. В. (2004). Педагогічний словник – лексикон: англо-укр., укр.-англ. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя.

Верлань, А. Ф. & Тверезовська, Л. О. (1997). Основні напрямки застосування інформаційних технологій в сучасній школі. Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: Збірник наукових праць. (с. 22 – 38). Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Володавчик, В. С. (2015). Сутність і структура професійної мобільності фахівця. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(290), 53–59.

Вороновська, Л. П. (2016). Формування професійної мобільності майбутніх фахівців. (Дис. канд. пед. наук). Приватний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля», Харків.

Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.

Гончаренко, С. У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник (2-ге вид.). Рівне: Волинські обереги.

Горбатюк, О. Ф. (2008). Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу. Розкажіть онуку, 8, 3–10.

Горюнова, Л. В. (2006). Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ростовский государственный педагогический университет, Ростов-на-Дону.

Гриньова, В. М. (2014). Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». Педагогіка та психологія, 45, 74–84.

Гузій, Н. В. (2004). Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гузій, Н. В. (Кер. авт. кол.). (2015). Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Демиденко, В. К. (2004). Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, 2(43), 31–36.

Демкин, В. П. Можаяева, Г. В., & Руденко, Т. В. (2004). Дидактические модели проведения уроков с применением Интернет-технологий и мультимедиа средств. Открытое и дистанционное образование, 3(15), 5–8.

Денисенко, В. В. (2015). Теоретико-методичні засади використання інформаційних технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи. Інформаційні технології в освіті, 16, 63–67.

Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир.

Дьюи, Дж. (2000). Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс.

Економова, О. С. (2014). Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки. Наукові записки: Збірник наукових праць, 120, 40–49.

Захарченко, В. М., Луговий, В. І., Рашкевич, Ю. М., & Таланова, Ж. В. Кремень, В. Г. (Ред.). (2014). Розроблення освітніх програм: Методичні рекомендації. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».

Зязюн, І. А. (1994). Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу. Вища педагогічна освіта: Науково-методичний збірник, 17, 66–72.

Зязюн, І. А. (Ред.). (2004). Педагогічна майстерність: Підручник. Київ: Вища школа.

Зязюн, І. А. (Ред.). (2006). Педагогічна майстерність: Хрестоматія. Навчальний посібник. Київ: Вища школа.

Зязюн, І. А. (Ред.). (2004). Педагогічна майстерність: підручник (2-ге вид.). Київ: Вища школа.

Зязюн. І. А. (Ред). (2006). Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навчальний посібник. Київ: Вища школа.

Ілляшенко, Т. (2009). Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. Соціальний педагог, 5, 26–35.

Ілляшенко, Т. Д. (2004). Навчальні досягнення і формування особистості учня (О. Я. Савченко, Упоряд.). Навчання і виховання учнів 3 класу: Методичний посібник для вчителів (с. 19–29). Київ: Початкова школа.

Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи: огляд матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. (2003). Комп'ютер у школі та сім'ї, 6, 3–12.

Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., & Вахрушева, Т. Ю. (2009). Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Харків: Вид-во НФаУ.

Кивлюк, О. П. (2000). Деякі психолого-педагогічні питання вивчення інформатики в молодших класах. Комп'ютер у школі та сім'ї, 2, 38–41.

Ковальова, А. В. (2005). Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ.

Ковальчук, В. (2011). Педагогічна майстерність викладача – основа його компетентності. Професійно-технічна освіта, 6(30), 32–33.

Когут, С. М. (2012). Професійне становлення вчителя. Педагогічна майстерня, 5(17), 2–9.

Козяр, М. М. (2011). Науково-педагогічний словник. Львів: СПОЛОМ.

Коломієць, А. М. (2008). Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. (Автореф. дис. на д-ра пед. наук). Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця.

Колупаєва, А. А. & Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ: ТОВ «АТОПОЛ».

Колупаєва, А. А., Софій, Н. З., & Найда, Ю. М. (2007). Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [Навчально-методичний посібник]. Київ: ФОП Придатченко П. М.

Коткова, В. В. (без дати). Дидактичний комплекс формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Відновлено з http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/3932/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%9A%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97_%D0%92.%D0%92..PDF

Кошманова, Тетяна. (2003). Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. Вісник Львівського університету, (Вип. 17, Серія педагогічна), 156–166. Відновлено з http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/17/22_koshmanova.pdf

Кравчук, О. В. (2009). Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільстознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, Київ.

Кремень, В. (без дати). Якісна освіта: вимоги XXI століття. Відновлено з https://dt.ua/education/yakisna_osvita_vimogi_hhi_stolittya.html

Кремень, В. Г. (2016). «Суспільство знань» у вимірах сучасних цивілізаційних викликів. *Edukacija zawodova i ustawniczna*, 1, 45–46.

Кричковська, Х. (2008). Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець XX – початок XXI ст.). Вісник Львівського університету, (Вип. 24, Серія педагогічна), 217–224.

Кузьменко, Г. (2014). Тенденції підготовки викладацьких кадрів в університетах Іспанії. *Молодь і ринок*. 7(114), 150–153.

Кузьменко, Ганна. (2014). Розвиток системи підготовки вчителів у Іспанії (II пол. XX – поч. XXI століття). *Порівняльно-педагогічні студії*, 4(22), 70–76. Відновлено з https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2014/04/10.pdf

Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М.: Высшая школа.

Кузьмінський, А. І., & Омеляненко, В. Л. (2017). *Педагогіка: Навчальний посібник*. Київ: Знання.

Кумбс, Ф. Г. (1970). Кризис образования в современном мире: системный анализ: пер. с англ. М.: Прогресс.

Лабунець, Юлія. (2017). Досвід Греції з підготовки вчителя до раннього навчання англійської мови: сучасний вимір. Педагогічний процес: Теорія і практика (4(59), Серія: Педагогіка), 131–135. Відновлено з http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23202/1/Y_Labunets_PP4_2017_PI.pdf

Лавріненко, О. А. (2009). Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: [Монографія]. Київ: Богданова А. М.

Лалак, Н. В. (2012). Шляхи впровадження інклюзії в роботу загальноосвітніх навчальних закладів. Науковий вісник Ужгородського університету, (Вип. 25, Серія «Педагогіка. Соціальна робота»), 107–108.

Леврінц, М. (2011). Особливості формування мотивації в майбутніх фахівців в Угорщині. Ужгород: Мистецька Лінія.

Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2014). Освіта дорослих: Короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин: Лисенко М. М.

Луценко, І. (2017). Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. Початкова школа, 3, 53–56.

Луцюк, А. М. (2011). Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя початкової школи. Педагогічний дискурс: Збірник наукових праць, (10), 297–302.

Маркова, А. К. (1983). Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение.

Мельник, Наталія. (без дати). Особливості кваліфікації та спеціальності фахівців дошкільної освіти у країнах Західної Європи. Відновлено з http://dspu.edu.ua/pedagogics/wp-content/uploads/2016/06/2016_2_18.pdf

Мельник, О. (без дати). Використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі. Відновлено з https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00901382_0.html

Митина, А. М. (2004). Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие. М.: Наука.

Могилёва, В. Н. (2007). Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста и их учёт в работе с компьютером: Учебное пособие для студентов образовательных

учреждений среднего профессионального образования. М.: Академия.

Молнар, Т. І. (2018). Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування. Науковий вісник Мукачівського державного університету: Збірник наукових праць, (Вип. 1(7), Серія «Педагогіка та психологія»), 121–124.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. № 344. (2013, Червень 25). Відновлено з <http://www.president.gov.ua>

Нелін, Є. В. (2015). Особливості системи роботи вищої педагогічної освіти Італії у другій половині ХХ століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3(47), 113–123.

Нелін, Є. В. (2017). Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Італії (кінець ХХ – початок ХХІ століття). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Умань. Відновлено з <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/Nelin-avtoreferat.pdf>

Нелін, Є. В. (без дати). Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії. Відновлено з http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/21663/1/Elita_2015_44_Nelin_Suchasni_tendantsii.pdf

Ничкало, Н. Г. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія, 1(58), 57–69.

Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2000). Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник. Київ: Вища школа.

Нос, Л. С. (2017). Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. Young Scientist, 7(47), 309–312. Відновлено з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/7/68.pdf>

Носовець, Н. М. (2015). Професійна підготовка майбутніх вчителів у країнах Західної Європи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, (Вип. 130, Серія: Педагогічні науки), 68–72.

Огієнко, О. І (2011). Підготовка андрагогічного персоналу: професіоналізація і сертифікація. Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття. (с. 333–338). Черкаси: Ю. А. Чабаненко.

Огієнко, О. І., & Литовченко, І. М. (2014). Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. Київ: НТУУ «КПІ».

Огієнко, О. І., & Чугай, О. Ю. (2017). Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід. Київ: НТУУ «КПІ».

Олефіренко, Н. В. (2013). Вплив дидактичних електронних ресурсів на формування позитивного ставлення молодшого школяра до навчання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Збірник наукових праць, 32(85), 458–466.

Олефіренко, Н. В. (2014). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів: Монографія. Харків: ХНПУ.

Пайперт, С. (1989). Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: Педагогика.

Пацай, Т. В. (2018). Особливості організації інклюзивного освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі: На допомогу керівникам навчальних закладів, педагогічним працівникам, батькам. Дитина з особливими потребами, 2, 2–4.

Періг, І. М. (2011). Професійна майстерність викладача як умова ефективного дидактичного процесу в університеті. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, (27) Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи), 230–235.

Поперечна, Л. (2013). Критерії професійного розвитку вчителя початкових класів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, (Ч. 1), 211–219.

Поселецька, К. А. (2017). Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет, Вінниця.

Постригач, Н. О. (2014). Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії. Теорія і практика управління соціальними системами, 2, 67–78.

Постригач, Н. О. (2014а). Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть (І. В. Козубовська, Ред.). Науковий вісник Ужгородського національного університету, (Вип. 33, Серія: Педагогіка. Соціальна робота), 156–159.

Постригач, Н. О. (2015). Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International Scientific Journal*, 7, 31–35.

Постригач, Н. О. (2016). Модель підготовки вчителя, орієнтованої на школу в Греції. *Науковий Вісник Ужгородського Університету*, (Вип. 2(39), Серія «Педагогіка. Соціальна робота»), 197–199.

Приходько, А. И., & Щекіна, Н. Б. (2001). *Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Харьков: Издатель Шуст А. И.

Пріма, Р. М. (2016). Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 25, 40–45.

Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи. № 283. (Березень 23). Відновлено з file:///C:/Documents%20and%20Settings/Админ/Мои%20документы/metod_rekom_nush.pdf

Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки. № 855. (2009, Вересень 11). *Соціальний педагог*, 11, 4–6.

Про середню освіту: Рекомендація N R (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи. (1999, Січень 19). Відновлено з <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.ht>

Протасова, Н. Г. (Ред.). (2012). *Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект*. Львів: НАДУ.

Проценко, О. (без дати). Атестація професійної діяльності педагогічних кадрів у Греції. Відновлено з http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/168/Protsenko_Certificate%20of%20Professional%20Activities_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Пуховська, Л. П. (без дати). Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір. Відновлено з <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B0op.pdf>

Пушкарьова, Т. О. (2013). У пошуках скарбів. Суми: ТОВ НВП «Росток АВТ». Відновлено з <http://www.rostok.org.ua/tag/uproshukah-skarbiv/>

Рапацевич, Е. С. (Авт-сост.). (2005). *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: Современное слово.

Рибалко, О. О. (2011). Створення завдань з використанням текстових полів у програмі AdobeFlashCS3 Professional. Комп'ютер у школі та сім'ї, 2, 25–29.

Роляк, А. (2008). Розвиток педагогічної освіти в Данії: історичні та соціальні передумови (Н. В. Гузій, Ред.). Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць, (Вип. 8(18), Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики), 73–77.

Савченко, О. Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Початкова школа, 7, 1–4.

Сагінова, О. В. (без дати). Інтернаціоналізація – применительно к сфере высшего образования. Відновлено з <http://www.lib.kture.kharkov.ua>

Сбруєва, А. А. (2016). Порядок денний ЄС у сфері вищої освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10(64), 110–123.

Семиченко, В. А. (2010). Плакаємо педагогічну майстерність: Навчальний посібник. Вінниця: Планер.

Синенко, В. Я. (1999). Професіоналізм учителя. Педагогіка, 5, 45–52.

Сорочан, Т. М. (2005). Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. (Дис. д-ра пед. наук). Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка, Луганськ.

Сотська, Г. (2017). Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. Відновлено з <http://lib.iitta.gov.ua>

Співаковський, О. В. Петухова, Л. Є., & Коткова, В. В. (2011). Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон.

Ставка фахівця вчителя в 2018 році в Україні: Тарифна сітка. (2018). Відновлено з <http://2018.pp.ua/novini-2018/2813-stavka-fahivcu-vchitelya-v-2018-roc-v-ukrayin-tarifna-stka.html>

Теличко, Н. В. (2014). Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: Монографія. Київ: Кондор.

Тімець, Оксана. (2012). Пріоритетні напрями професійної підготовки вчителя-географа за рубежом. Проблеми підготовки сучасного вчителя, (5, Ч. 1), 180–186.

Товканець, Г. В. (2014). Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Товканець, Г. В. (2015). Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття. Науковий вісник Мукачівського державного університету, (Вип. 1(1), Серія «Педагогіка та психологія»), 28–33.

Товканець, Г. В. (2016). Навчання впродовж життя як розширення освітніх можливостей в європейських країнах. *Edukacija zawodova i ustawniczna*, 1, 361–373.

Товканець, Г. В. Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2013). Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: [Монографія]. Київ: Кондор.

Товканець, О. С. (2017). Особливості професійної підготовки у вищій школі Словенії. Науковий вісник Мукачівського державного університету: Збірник наукових праць, (Вип. 1(5), Серія «Педагогіка та психологія»), 185–189.

Товканець, О. С. (2018). Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку ХХІ століття. Інформаційні технології і засоби навчання, (Том 66, № 4), 14–23.

Тушева, В. В. (2018). Методологічні і теоретичні аспекти проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в умовах оновлення вищої педагогічної школи (В. М. Слабко, Ред.). *Неперервна освіта в соціокультурних вимірах: Колективна монографія.* (с. 196–223). Київ: Гельветика.

Халонен, Т., & Мкапа, Б. У. (2004). *Справедливая глобализация: создание возможностей для всех: Доклад Всемирной комиссии по социальным аспектам глобализации.* Женева: Бюро МОТ.

Хом'юк, І. В., Ковальчук, М. Б., & Хом'юк, Я. В. (2011). До питання формування професійної мобільності майбутніх інженерів. Відновлено з <http://inmad.vntu.edu.ua/portal/static/88BBD504-3A92-4DBD-AE68-EFA2C24ACEF3.doc>

Хомич, Л. О. (1998). Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-С.

Хомич, Л. О. (1998). Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-С.

Чугай, О. Ю. (2015). Структурно-змістові особливості професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих США. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3(47), 171–179.

Шевців, З. М. (2017). Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Народна освіта, 2(32). Відновлено з <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

Шендерук, О. Б. (2018). Теоретичний аналіз професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття. Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра, 1(3), 209–224.

Ярмаченко М. Д. (Ред.). (2002). Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка.

A Debreceni Egyetem képzési programja (2008). URL: http://www.ieas.unideb.hu/admin/file_577.pdf

ACT Government. (2009). Professional learning policy. Retrieved from https://www.education.act.gov.au/publications_and_policies/publications_a-z

AITSL. (2013). The Essential Guide to Professional Learning: Innovation. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/the-essential-guide-to-professional-learning-innovation>

AITSL. (2014). The Essential Guide to Professional Learning: Collaboration. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/the-essential-guide-to-professional-learning-collaborationce4a8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=86a2ec3c_0

An American Heritage – Federal Adult Education: A Legislative History 1964–2013. (2013). Washington: DC. Retrieved from http://lincs.ed.gov/publications/pdf/Adult_Ed_History_Report.pdf

Anderson, N., & Henderson, M. (2004). E-PD: blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. E-Learning, 1(3), 383–394.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola (2015). Tanító Ba Szak Mintatanterv. URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_gNmZ5Z-bXAhVMBcAKHV3FB5IQFggNMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.avkf.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftanito_2016-2017_nappali_uj_kodokkal.xls&usg=AOvVaw3Td4QWomUFk7UeWloCsOvt

Apor Vilmos Katolikus Főiskola. (2016). Tehetségpont. URL: <http://avkf.hu/tehetsegpont>

Australian Qualifications Framework Council. (2013). Australian Qualifications Framework. Retrieved from <https://www.aqf.edu.au/sites/aqf/files/aqf-2nd-edition-january-2013.pdf>

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.

Babiarz, M. Z., & Kukla, D. (2011). Europejskie Wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kielce.

Balog, Z. (2015). A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményei. URL: <http://www.okm.gov.hu>

Bartha, J., Csontos, Z., & Koi, B. (2015). Kézikönyv tanítómentorok számára. Debrecen: Debreceni Egyetem.

Bernátová, R. (2017). Učiteľská profesia a študenti 1. roka bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky. IX Międzynarodowa Konferencja Pedagogicznych Kół Naukowych «Pedagog w kontekstach współczesności». Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Za.

Bikics, G. (2009). A tanítási gyakorlat modelljei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra – könyvek. Nyelvpedagógia*, 12, 155–158.

Bollókné, P., & Hunyady, G. (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8(53), 4–16.

Brady, L. (2002). School University Partnerships: What Do the Schools Want? *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1), 1–8.

Brookfield, S. D. (1988). *Training Educators of Adults: The Theory and Practice of Graduate Adult*. London; NY: Routledge.

Caena, F. (2011). Literature review: quality in teachers' continuing professional development. European Commission.

Carlsen, A. (2003). The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe. In F. Youngman,

M. Singh (Eds.), *Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter-regional Exchange of Experience* (pp. 54–61). Hamburg: UNESCO Institute for education.

Carr, W., & Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.

Čepar, Ž. (2009). *Socio-ekonomski dejavniki povpraševanja po visokošolskem izobraževanju v Sloveniji*. (Doktorska disertacija). Univerze na Primorskem, Fakulteta za management, Koper. URL: http://www.ediplome.fm-kp.si/Cepar_Ziga_20100602.pdf

Cochran, G. R. (2009). *Developing a Competency Model for 21st Century Extension Organization*. Columbus: Ohio State University.

Cohen, D., Hill, H., & Kennedy, M. (2002). The benefit to professional development. *American Educator*, 26(2), 22–25.

Corder, N. (2002). *Learning to Teach Adults: An Introduction*. London; NY: Routledge Falmer.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Czaja-Chudyba I., & Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji*. Kraków: Petrus.

Day, D. V. (2000). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613.

Day, D. V. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82.

DeLuca, C., Bolden, B., & Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, (67, Supplement C), 67–78.

Duckworth, A. (2016). *Upór, Potęga, Pasji i wytrwałości*. Łódź: Galaktyka sp. z o.o.

Duncan-Howell, J. (2009). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324–340.

ELTE Kutatási Infrastruktúra Adatbázis. (2016). URL: <http://kutinfor.pik.elte.hu/index.php?title=Kutat%C3%A1si-eszk%C3%B6z%C3%B6k-egys%C3%A9genk%C3%A9nt>

Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.

Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest.

Fazlagi, J., & Schmidt, M. (Red.), (2009). *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Fejes, J. B., & Józsa, K. A. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2, 185–205.

Felvi.hu – minden, ami felsőoktatásról (2015). URL: <https://www.felvi.hu/>

Fenwick, T. J. *Fire starters and Outfitters: Metaphors of Adult Educators*. (n. d.). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400463.pdf>

Fordham, P. (1989). Training the adult educator as professional. *International Review of Education*, 35(2), 197–212.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gombos, N. (2011). A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli tantervek tükrében. Gödöllő: SZIE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.

Hallgatói élet a Szegedi Tudományegyetemen. (2016). URL: <http://www.u-szeged.hu/egyetemi-élet/hallgatoi-élet/hallgatoi-élet-szegedi>

Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Henschke, J. A. (1987). Training Teachers of Adults. In C. Klevins (Ed.), *Materials and Methods Adults and Continuing Education: International Illiteracy* (414–422). Los Angeles: Kleven Publications.

Herich, J., & Kováč, M. (2019). Vývojové tendencie ukazovateľov materských, základných a stredných škôl. Trendová analýza 2000–2018. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné z http://www.cvtisr.sk/skolstvo/regionalne-skolstvo.html?page_id=10267

Houle, C. O. (1996). *The design of education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Implementation of «Education and Training 2010»: Work programme: Working group A «Improving the education of teachers and

trainers»: Progress report. (2004, September). Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture.

Jäger, T. (Ed.). (n. d.). *The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be*. Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.

Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): New priorities for European cooperation in education and training. (2015/C 417/04). (2015). *Official Journal of the European Union*, (C 417/25). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))

Józa, K., Nagy, L., & Zsolnai, A. (2001). Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai szemle*, 51, 44–51.

Juan Carlos, R., & Gonzalez Marquez, F. (1990, Octubre 3). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid. Restaurado desde https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/WORD/logse.pdf

Kallós, Daniel. (2013, January 24). *Teachers and Teacher Education in Sweden: Recent developments: Paper presented*. In Centro Interdipartimentale Di Ricerche Educative, International Meeting «La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e future» (p. 11). Bologna: Università di Bologna.

Kaplan, P. S. (1993). *The Human Odyssey: Life-Span Development*. NY: West Publishing Company.

Károli Gáspár Református Egyetem. (2015). *Tanító Ba Szak Mintatanterv*. URL: http://www.kre.hu/tfk/images/mintatanterv/tanito_2015_osztol.pdf

Károli Gáspár Református Egyetem. (2017b). *Tehetséggondozás*. URL: <http://kre.hu/tfk/index.php/2015-12-05-11-11-50/tehetseggondozas-2.html>

Károli Gáspár Református Egyetem. (2017a). *Szakedolgozati témák 2017*. URL: http://kre.hu/tfk/images/TO/PI_szakedolgozati_temak_20170215.pdf

Kárpáti, A. (2013) *Tanárképzés, továbbképzés*. URL: http://www.econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_08.pdf

Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagógické centrum.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250.

Kérelem az anglisztika alapképzési Bachelor szak indítására A MAB 2004/6/VI/2. sz. Határozata. (2004). URL: http://www.seas3.elte.hu/seas/studies/programmes/BA/Anglisztika_I-III.pdf

Klebensberg Könyvtár (2016). URL: <http://www.u-szeged.hu/tik/klebensberg-konyvtar/klebensberg-konyvtar>

Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (Red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o.o.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.

Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). Houston; TX: Butterworth-Heinemann.

Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. (2003). *Edukacja w Europie, różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Warszawa.

Kreitlow, B.W. (1965). *Educating the Adult Educator. Part I. Concepts for the Curriculum*. *Bulletin University of Wisconsin* 573.

Kruszewska, A. (2018). *Teacher's skills and competencies in the awareness of students of early childhood education: Research evidence*. W L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Red.), *EDULEARN 18: Proceedings 10th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 256–264). Palma: IATED Academy.

Kutatások Pázmány Péter katolikus egyetem (2015). *Kiemelt felsőoktatási intézmény Bölcsészeti és társadalomtudományi kar*. URL: <https://btk.ppke.hu/tudomanyos-kozelet/kutatasok>

Lemańska-Lewandowska, E. (2009). *Kompetencje nauczyciela klas początkowych*. W B. Kasáčová, M. Cabanová (Red.), *Učitel' v prepriárnej a pýmárnej edukácii: Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Leppisaari, I., Vainio, L. & Herrington, J. (2009). Virtual benchmarking as professional development: Peer learning in authentic learning environments. In same places, different spaces. Auckland. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/leppisaari.pdf>

Lesjak, Dušan, Sulčič, Viktorija, Trunk, Nada Širca, & Jošt, Valentina. (2010). Razvojni izzivi visokega šolstva: Slovenija 2010–2020. URL: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/071-085.pdf>

Lindeman, E. (1926). The meaning of adult education (Reprint ed., 1989). Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Lükő, I. (2011). Tartalmi és szervezeti változások a szakképzésben. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lynch, D., Madden, J., & Knight, B. A. (2014). Harnessing Professional Dialogue, Collaboration and Content in Context: An exploration of a new model for Teacher Professional Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1(3), 1–16.

Mackaye, D. L. (1931). Tactical Training for Teachers of Adults. *Journal of Adult Education*, 3, 290–294.

Magda-Adamowicz, M. (2015). Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym: Źródła, koncepcja i identyfikacje. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Magyarország. EMMI rendelet 27 (IX. 16.) (2016). A z emberi erőforrások miniszter eágazatábatartozószak képesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600027.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT

Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

Magyarország. Korm. Rendelet 1 (I. 20.) (2012). A hallgatói hitelrendszeréről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200001.kor

Magyarország. Korm. Rendelet 137 (V. 16.) (2008). Az idegen nyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a

külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0800137.kor

Magyarország. TNM rendelet 26 (VIII. 5.) (2005). Az egyes szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről és a szakmai vizsgaszervezésére jogosult intézmények jegyzékéről. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500026.TNM&celpara=261

Magyarország. Törvény CCIV. (2011). A nemzeti felső oktatásról. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

Martin, Elena. (2015). Pathways that Converge in Teacher Professional Development: Are they present in Spain? *Psychology, Society, & Education*, (Vol. 7(3), 327–342).

McCallum, C. L. (2012). The perception of adult learners concerning their satisfaction of their educational experiences in a Midwestern Community College. (A dissertation Doctor of Philosophy). Western Michigan University, Kalamazoo.

McCallum, C. L. (2012). The perception of adult learners concerning their satisfaction of their educational experiences in a Midwestern community college. East Lansing: Western Michigan University.

McCarron, J. (2006). Crisis or opportunity: An Investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century. Pittsburgh: Duquesne University, Duquesne School of Education.

Merriam, S. B., & Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Meszáros, I. (1999). *The Thousand-Year History of Schools in Hungary*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Michalski, Jaroslaw. (2018). Pedagogiczne konteksty edukacji iustawniczej. *Edukacja zawodowa i ustawniczna*, 3, 189–204.

Nazaruk, S. K., & Kilm-Klimaszewska, A. (2017). Direct learning about nature in 6-year-old children living in urban and rural environments and the level of their knowledge and skills. *Journal of Baltic Science Education*, (Vol. 16, № 4), 524–532. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2017/987-1503905027.pdf>

Nęcka, E. (2011). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.

Odporúčaný študijný plán doktorandského denného štúdia predškolská a elementárna pedagogika. (2019). Prešov: Pedagogická

fakulta PU v Prešove. Dostupné z https://www.unipo.sk/public/media/14166/III.6_OSP_PhD_predskolska_elementarna_pedagogika_DS.pdf

OECD. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013a). *Australia – Country note – Results from TALIS*. Retrieved from <https://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>

OECD. (2013b). *Leadership for the 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>

On a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/02. (2009, May 12). *Official Journal of the European Union*, (May 28). Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

Oznámenie o realizácii atestácii na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. (2019). Prešov: Pedagogická fakulta PU. Dostupné z <https://www.unipo.sk/public/media/15116/oznamenie-o-realizacii-atestacii.pdf>

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. (2006, Grudnia 18). *W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. *Dziennik Urzędowy UE*, (Grudnia 30).

Parrish, B. (2004). *How to Enhance Teaching Effectiveness. Teaching Adult ESL: A Practical Introduction*. NY: McGraw-Hill.

Pelletier, S. G. (2010). *Success for Adult Students: Looking at the Demographics of Today's Student Body, Nontraditional is the New Traditional. How can Public Universities Best Serve today's Older Student Population?* *Public Purpose*, 12, 2–6.

Piekarski, J., Szymańska, M., & Tomaszewska, L. (Red.). (2009). *Pedagogika (Tom 8, część 2: O efektywności w procesie kształcenia)*. Płock: PWSZ.

Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Psycharis, S. (n. d.). *Initial teacher education and continuous professional education in Greece*. Retrieved from http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf

Pukánszky, B. (2010). Tanárképzés Bologna után – A MAB szerepe a tanári mesterszakok minőségének fejlesztésében. In Brezsnayánszky László (Szerk.): Kutatás és képzés: In honorem Orosz Gábor. Debrecen; Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola.

Pulliam, J. D., & Patten, J. V. (2012). *The History and Social Foundations of American Education*. NY: Pearson Education.

Rabczuk, W. (1994). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa: IBE.

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. ReNPVŠ11-20. (2011). URL: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>

Rossman, M. H. (1978). Knowledge and skills for the adult educator: A Delphi. *Adult Education Quarterly*, 28(3), 139–155.

Sadler-Smith, E., & Smith, P. J. (2004). Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 395–412.

Sarakinioti, Antigone, & Tsatsaroni, Anna. (2015). European education policy in initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, (Vol. 6, № 3), 259–288. DOI: 10.3402/edu.v6.28421

Smernica rigorózneho pokračovania na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. (2019). Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove. Dostupné z https://www.unipo.sk/public/media/14275/2018_2019_Smernica_rigorozneho_pokracovania.pdf

Štatistická ročenka. Vysoké školy. Akademický rok 2018/2019. (2019). Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné z http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596

Štatistická ročenka. Základné školy. Školský rok 2018/2019. (2019). Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné z http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. (2011). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/svp_pv_2015.pdf

Stevenson, D. K. (1987). *American Life and Institutions*. Germany: Ernst Klett Verlag.

Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020. (2016). URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internationalizacije_VS_2016_

Strateške usmeritve nadaljnega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020. (2016). Ljubljana. URL: <http://www.mizs.gov.si>.

Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela: Neodidagmata 27/28. Poznań. Przywrócono z <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf>

Študijné programy. Verejný portál MAIS. (2019). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>

Študijný program 2004–2005. (2004). Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS). Act: Fact Sheet (2013, February 21). Washington, D. C. Retrieved from <http://votesmart.org/bill/16338/49317#.VPHrhXysWgw>

Szakképzés, foglalkoztatás, kompetencia. (2014, Szeptember 25–26). Győri Jármeipari Körzet Zárókonferencia TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0010 Közösségi Szféra és oktatás.

Szegedi Tudományegyetem. (2014). A képzés programja, a szak tanterve: Az óra és vizsgaterv táblázatos összefoglalása. URL: <http://www.u-szeged.hu/tanrend?browse=tanszek&tanszekId=413&ciklusId=2014-2015-2#browse>

Szokolak, A. (2014). *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Attyka.

Temesi, J. (Szerk.). (2011). *Az Országos képzési keretrendszer kialakítása Magyarországon: Szakértői összefoglalóanyag*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Tobiasz-Adamczyk, B. (1995). *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby* (Wydanie I). Kraków: Collegium Medicum Uniwersytet Jagielloński.

UNESCO. (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all*. Summary. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662e.pdf>

UNESCO. (2015a). *Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>

UNESCO. (2015b). *Teacher Policy Development Guide*. Paris: UNESCO.

United States Congress House. (2013, March 4). *Committee on Education and the Workforce. Subcommittee on 21st Century Competitiveness: Improving adult education for the 21st century*. Washington: U.S. G.P.O.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: ITEP UNESCO: International Institute for Educational Planning.

W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie: Tekst mający znaczenie dla EOG (2018/C 189/01). (2018, Maja 22). *Dziennik Urzędowy UE*. Przywrócono z https://eur-lex.europa.eu/lega_content/PL/TXT/PDF/0

Wang, V. C. X., & Linda, S. (2004). *Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning: How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation*. *Journal of Transformative Education*, (Vol. 2, № 3), 204–214.

Webster, R. S. (2017). *Education or quality of teaching? Implications for Australian democracy*. *Australian journal of teacher education*, 42(9), 59–76.

Whitehouse, C. (2011). *Effective continuing professional development for teachers*. Manchester: Centre for Education Research and Policy.

Whitehouse, P., McCloskey, E., & Ketehult, D. J. (2010). Online pedagogy design and development: New models for 21st century online teacher professional development. In J. O. Lindberg, & A. D. Olofsson (Eds.), *Online communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 247–262). Hershey, NY: Information Science Reference.

Workforce Investment Act of 1998: Public Law 105–220 – 105th Congress. (1998, August 7). Retrieved from <http://www.doleta.gov/regs/statutes/wialaw.txt>

Woronowicz, W. (2006). *Refleksja. Sumienie. Edukacja*. Słupsk: Wyd. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.

Zakon o visokem školstvu. URL: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html

O strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020). (2009, Máj 12).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / INFORMATION ABOUT AUTHORS

Авшенюк Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

Агнешка Лещ-Крисяк – кандидат педагогічних наук, Академія гуманітарних та економічних наук, м. Лодзь, Польща

Бернатова Рената – доктор філософії в галузі педагогіки, доцент кафедри науки і техніки, Пряшівський університет, м. Пряшів, Словаччина

Герцовська Наталія Олексіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Годлевська Катерина Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

Горват Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Костіна Людмила Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг

Крушевська Олександра – кандидат наук, Інститут дошкільної та шкільної освіти Університету гуманітарних та природничих наук, м. Ченстохова, Польща

Кузьма-Качур Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Лавренова Марія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Лалак Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Молнар Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Мочан Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево

Товканець Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, докторант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ.

Теренко Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми

Наукове видання

**УЧИТЕЛЬ: ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ І МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

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

Відповідальний за випуск: *Товканець Ганна Василівна*

Редактори: *Лалак Наталія Володимирівна
Молнар Тетяна Іванівна*

Упорядник: *Молнар Тетяна Іванівна*

Верстка: *Кокіної Ренати*

Підписано до друку 11.06.2019 р. Формат 60*84/16.
Папір офсет. Ум.друк.арк. 15,05. Тираж 300 прим. Зам. № 71.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів
видавничої продукції.

Серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Адреса видавництва:

Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

У 24 Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти: монографія / Товканець Г. В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г. В. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2019. – 342 с.

ISBN 978-617-7495-29-0

У монографії представлено результати науково-дослідницької діяльності авторського колективу щодо ролі вчителя у соціумі та педагогічної професії в європейському і міжнародному соціально-економічному просторі. Зосереджено увагу на особливостях підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції, пріоритетах особистісно-професійного розвитку педагога.

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

УДК 37(02.064)