

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА  
Факультет психології  
Кафедра педагогіки**

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

на тему:

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В  
УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ШВЕЦІЇ**

Виконала:

Студентка 2-го курсу магістратури,  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні  
науки»,

освітньої програми «Педагогіка вищої  
школи»

**Бовсуновська Вероніка Миколаївна**

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

**Марушкевич Алла Адамівна**

Допущено до захисту

Кафедрою педагогіки

Протокол № \_\_\_ від \_\_\_\_\_

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_  
(підпис)

Робота захищена « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_ р.

З оцінкою \_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ ТА ШВЕЦІЇ</b> .....	8
1.1. Професійна підготовка педагогічних кадрів в університетах України та Швеції як наукова проблема.....	8
1.2. Поняття та сутність професійної підготовки педагогічних кадрів.....	13
1.3. Організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів.....	17
1.4. Інструменти управління професійною підготовкою педагогічних кадрів.	25
Висновки до розділу 1.....	32
<b>II. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ ТА ШВЕЦІЇ</b> .....	34
2.1. Реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції.....	34
2.2. Сутність професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні.....	43
2.3. Специфіка підготовки педагогічних кадрів в університетах в Швеції.....	49
Висновки до розділу 2.....	54
<b>III. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ШВЕЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ</b> .....	56
3.1. Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах Швеції.....	56
3.2. Можливості застосування інноваційних ідей шведського досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів в освітніх реаліях України.....	60
Висновки до розділу 3.....	65
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	66
<b>СПИСОК ДЖЕРЕЛ</b> .....	68
<b>ДОДАТКИ</b> .....	7

## **СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЗВО – заклад вищої освіти;

МОП – Міжнародна організація праці;

ЮНЕСКО – профільна світова організації з освіти, культури, навчання);

РЛР – розвиток людських ресурсів;

TALIS – Міжнародне опитування викладання та навчання;

СВЗЯ – система внутрішнього забезпечення якості;

ISCED – Міжнародна стандартна класифікація освіти;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології.

## ВСТУП

Сучасна система професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах досить динамічна та вимагає від сфери освіти гнучкості, адаптивності, послідовності та стратегічного характеру. Саме підготовлені педагогічні кадри забезпечують поступальне оновлення вчительсько-викладацького складу та приріст людського капіталу в будь-якій країні. В умовах COVID-обмежень професійна підготовка педагогічних кадрів в університетах опинилася перед загрозою зриву усталеного освітнього процесу та створення сприятливих психологічних умов для формування цілісної особистості майбутнього педагога. Від якості підготовки педагогічних кадрів залежать результати розвитку викладацького персоналу та стан реалізації його професійного потенціалу. В умовах формування напрямів євроінтеграції України актуальним є запозичення світового досвіду щодо професійної підготовки педагогічних кадрів, а в рамках Європи одну з найбільш провідних практик демонструє система підготовки педагогів у Швеції.

Дану тематику досліджувала значна кількість як закордонних, так і вітчизняних науковців і практиків, зокрема: А.А. Марушкевич, Н.В. Кошечко, Б. В. Авраменко, Г. Білянin, Г. Веліканова, В. А. Гладуш, Ю. Є. Демідова, О. Є. Тверитникова, Н. Іліаш, О. В. Жабенко, Т. Г. Жаровцева, М. О. Кириченко, А. Л. Кліменко, Н. І. Клокар, А. В. Ковтун, І. С. Кочарян, А. М. Безус, Ю. Кузьменко, О. А. Листопад, В. В. Олійник, І. Орос, Г. П. Полякова та інші.

**Метою** дослідження є виявлення теоретичних та практичних аспектів професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції з визначенням напрямів оптимізації професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів .

**Завданнями** дослідження є:

- проаналізувати стан професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції;

- систематизувати напрями реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції;
- охарактеризувати організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів і визначити інструменти управління професійною підготовкою педагогічних кадрів;
- виділити специфіку підготовки педагогічних кадрів в університетах Швеції і визначити можливості застосування інноваційних ідей шведського досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів в освітніх реаліях України.

**Об'єктом** дослідження є процес професійної підготовки педагогічних кадрів в Швеції та Україні

**Предметом** роботи є порівняльний аналіз професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції.

**Джерельна база.** Інформаційною основою роботи є праці вітчизняних і зарубіжних науковців та практиків у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції; аналітичні та статистичні дані, нормативно правові акти, звіти профільних міжнародних та регіональних організацій. У роботі використано статистичні та аналітичні практики професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції.

**Методологічною основою** дослідження є загальнонаукові методи: аналізу – при дослідженні сутності та інструментів професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах; синтезу – при визначенні організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах; індукції – в рамках дослідження інструментів управління професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах; дедукції – відносно напрямів реформування професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах у контексті європейської інтеграції; систематизації – стосовно визначення специфіки професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах; узагальнення – при формуванні проблем професійної підготовки педагогічних

кадрів в університетах України; прогнозування – при визначенні потенціалу використання шведського досвіду в рамках професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України.

**Теоретична** цінність дослідження полягає в системному аналізі професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах Швеції та потенціал використання даного досвіду в закладах вищої освіти України, зокрема, запропоновано: ключові принципи професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України; сучасні інструменти професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України; пріоритетні напрями професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України.

**Практична** цінність даного наукового дослідження полягає в можливості використання його результатів для оптимізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України на основі використання шведського досвіду, а виділено: пріоритети професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України на основі шведського досвіду; потребу безперервної пожиттєвої освіти педагогів; пріоритети діджиталізації професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків з пропозиціями, 2 додатків, списку використаних джерел (53 найменувань, з них 10 – іноземною мовою). Повний обсяг магістерської роботи становить 76 сторінок, основний зміст магістерської роботи викладено на 59 сторінках. Робота містить 3 таблиці, 10 рисунків.

У першому розділі наведено теоретичні засади професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції. Другий розділ роботи присвячений визначенню особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції. У третьому розділі роботи наведено потенціал використання досвіду Швеції в процесі підготовки педагогічних кадрів в університетах України.

### **Апробація матеріалів кваліфікаційної магістерської роботи.**

- XII Міжнародна конференція молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження», 23 квітня 2020 р., м. Київ, тези на тему: «Модель ідеального куратора закладу вищої освіти».
- V Міжнародна науково-практична конференція «Перспективи розвитку сучасної науки», 24-25 вересня 2020 р., м. Київ, тези на тему: «Професійна адаптація молодого викладача до науково-педагогічної діяльності».
- LI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Останні наукові читання», 25 вересня 2020 р., частина 2, м. Дніпро, тези на тему: «Методика проведення ідеальної лекції у вищій школі».

## І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ ТА ШВЕЦІЇ

### 1.1. Професійна підготовка педагогічних кадрів в університетах України та Швеції як наукова проблема

Ключові аспекти трансформації сучасної системи педагогічних кадрів в університетах України визначено в Концепції розвитку педагогічної освіти [15] і Професійному стандарті за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [30]. Дані концептуальні документи визначають загальний вектор розвитку системи середньої освіти та відповідні професійні вимоги до вчителів у загальноосвітніх школах. Слід зазначити, що дані документи враховують вектор діджиталізації середньої освіти та відповідного зростання вимог до вмінь, навичок та професійної підготовки вчителів закладу загальної середньої освіти.

Сучасні проблеми розвитку системи вищої освіти в багатьох аспектах пов'язані з процесом та організацією підготовки педагогічних кадрів в університетах України та Швеції.

В даний час питання підготовки педагогічних кадрів в університетах України досліджувала значна кількість науковців, зокрема, в праці [Авраменко Б.В.](#) [1] наведено результати експерименту з формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів в аспірантурі. В монографії Артемчук Г.І. [2] розглянуто систему вищої освіти в контексті підготовки педагогічних кадрів в університетах України. Астахова В.І. [3], зокрема, проводила дослідження системи підготовки педагогічних кадрів в приватних університетах України. В той же час на думку Г. Білянin [4], актуальним є коригування системи підготовки педагогічних кадрів в університетах України на основі життєвого навчання. В цьому контексті також [Гладуш В. А.](#) [7] розглядає тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні з метою стабілізації системи покращення кадрового забезпечення. [Жабенко О.В.](#) [10] досліджував досвід Бельгії, Нідерландів та

Люксембургу в контексті підготовки педагогічних кадрів в університетах. [Жаровцева Т. Г.](#) [11] в своїй праці узагальнював проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. При цьому [Кириченко М.О.](#) і [Кліменко А.Л.](#) [11, 12] узагальнюють особливості побудови національної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У сучасних умовах розвитку системи освіти актуальним є формування достатнього рівня педагогів для системи дошкільної, шкільної та вищої освіти в Україні.

В табл. 1.1 наведено статистику закладів дошкільної освіти в Україні за 2014-2019 рр.

Таблиця 1.1

## Заклади дошкільної освіти в Україні за 2014-2019 рр.

	Заклади дошкільної освіти, тис. закладів	Місця у закладах дошкільної освіти, тис. місць	Особи у закладах дошкільної освіти, тис. осіб	Охоплення дітей закладами дошкільної освіти, %
2014	15,0	1077	1295	55
2015	14,8	1105	1291	55
2016	14,9	1125	1300	57
2017	14,9	1141	1304	59
2018	14,9	1156	1278	61
2019	14,8	1155	1230	58

*Джерело: дані Державної служби статистики України [8]*

Статистика закладів дошкільної освіти в Україні за 2014-2019 рр. хоча і вказує на розширення обсягів потреби в педагогах, зокрема, кількість дитсадків скоротилася на понад 200 закладів, а кількість місць в них зросла на 78 тис. дошкільнят, проте системою дошкільної освіти в результаті впливу різних факторів було охоплено лише від 55% в 2014 році до 58% в 2019 році, тобто існує майже подвійний потенціал у потребі дошкільних педагогів у стратегічній перспективі.

В табл. 1.2 наведено статистику закладів середньої освіти в Україні за 2014-2019 рр.

Таблиця 1.2

Заклади середньої освіти в Україні за 2014-2019 рр., тис.

Навчальний рік	Кількість шкіл	Кількість учнів у школах	Кількість вчителів у школах
2014/2015	17,6	3757	454
2015/2016	17,3	3783	444
2016/2017	16,9	3846	438
2017/2018	16,2	3922	440
2018/2019	15,5	4042	441
2019/2020	15,2	4138	440

Джерело: [8]

Заклади середньої освіти в Україні за 2014-2019 рр. демонструють також скорочення обсягів та активності, оскільки школи були скорочені на 2400 шкіл, а чисельність учнів у них за останні 5 років зросла на 381 тисячу, проте потреба в учителях-педагогах за цей період скоротилася на 14 тис. учителів, а навантаження на 1 вчителя відповідно зросло з 8,3 учнів на 1 вчителя у 2014-2015 навчальних роках до показника 9,40 учнів на 1 вчителя в 2019-2020 навчальних роках, що вказує на потребу наукової розробки особливостей підготовки педагогічних кадрів в університетах України. В табл. 1.3 наведено статистику закладів вищої освіти в Україні за 2014-2019 рр.

Таблиця 1.3

Заклади вищої освіти в Україні за 2014-2019 рр.

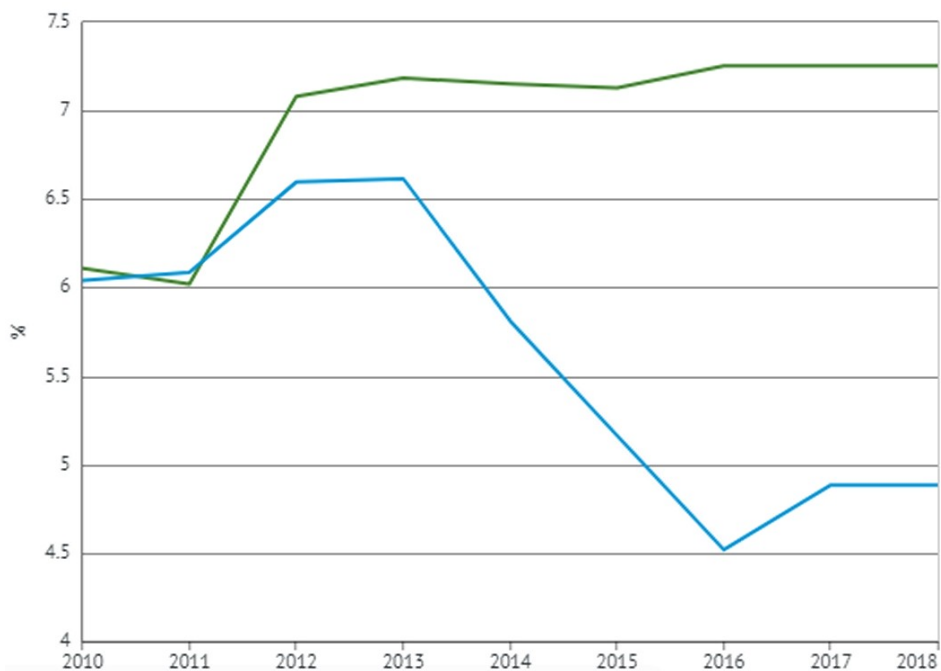
Навчальний рік	Кількість закладів вищої освіти, од		Кількість осіб у закладах вищої освіти, тис.	
	коледжі, технікуми, училища	університети, академії, інститути	коледжі, технікуми, училища	університети, академії, інститути
2014/2015	387	277	251,3	1438,0
2015/2016	371	288	230,1	1375,2
2016/2017	370	287	217,3	1369,4
2017/2018	372	289	208,6	1330,0
2018/2019	370	282	199,9	1322,3
2019/2020	338	281	173,6	1266,1

Джерело: [8]

Статистика закладів вищої освіти вказує на зростання на 4 од. університетів, академій та інститутів, у той же час коледжі, технікуми, училища

в динаміці за 5 аналізованих років скоротилися на 49 од., а чисельність студентів у закладах 1-2 рівня акредитації скоротилася на 77,7 тисяч студентів, а в закладах 3-4 рівня акредитації в Україні скоротилася на 171,9 тисяч студентів, що вказує на потребу перегляду складу, структури, якості та напрямів професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах України.

Витрати на освіту в ВВП (валовому внутрішньому продукті) України та Швеції наведено на рис. 1.1. Витрати на освіту в ВВП України та Швеції демонстрували зустрічні тенденції, в Швеції обсяг витрат за останні роки був збільшений з 6.1 до 7.3% ВВП, а в Україні даний показник знизився з 6.05% в 2010 році до рівня 4.8% в 2018 році, що вказує на різні підходи до організації та проведення професійної підготовки педагогічних кадрів.

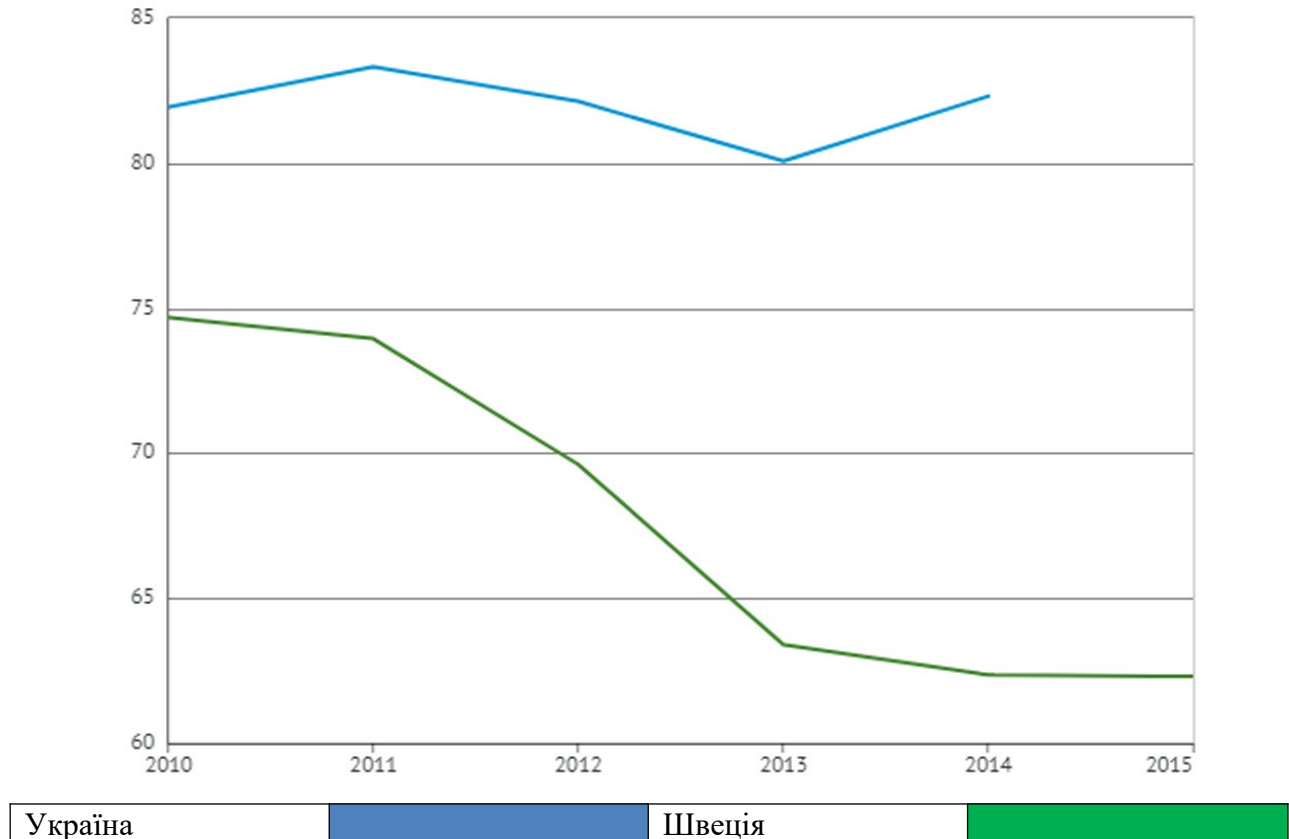


Україна		Швеція	
---------	--	--------	--

Рис. 1.1. Витрати на освіту в ВВП України та Швеції, % ВВП

Джерело: [53]

Якщо розглядати контекст підготовки спеціалістів в університетах (закладах вищої освіти ЗВО) важливим є показник охоплення вищою освітою студентів. Він для обох країн наведений на рис. 1.2.



*Рис. 1.2. Показник охоплення вищою освітою студентів України та Швеції, %*

*Джерело: [53]*

Показник охоплення вищою освітою студентів України вказує, що вища освіта скоріше за все відіграє лише ритуальну та іміджеві роль, нею було охоплено понад 82% студентів, в той же час частка охоплення вищою освітою студентів в Швеції впала з 75% до 63% за останні 5 років, що вказує на цільову та профільну спеціалізацію шведських студентів у рамках реалізації професійної підготовки педагогічних кадрів.

Отже, професійна підготовка педагогічних кадрів в університетах України та Швеції як наукова проблема передбачає концептуальне філософське та наукове висвітлення сучасних аспектів організації, методології, методики та проведення підготовки, перепідготовки та управління підготовкою педагогічних кадрів в університетах України та Швеції.

## **1.2. Поняття та сутність професійної підготовки педагогічних кадрів**

Розвиток системи освіти базується на безперервному русі персоналу, при цьому ключову роль (ядро) даного персоналу складають педагогічні кадри – тобто вчителі за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, умінь і навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними освітніми програмами [13].

Трактування професійної підготовки педагогічних кадрів єдино вірного з наукової точки зору не існує, тому актуальним є дослідження даного поняття. Зокрема, Г. І. Артемчук вказує, що під професійною підготовкою педагогічних кадрів доцільно розуміти комплекс заходів з формування достатнього рівня спеціалістів у сфері педагогіки за допомогою ресурсів, досвіду та можливостей вищої школи України[2].

В.І. Астахова [3] вважає, що професійна підготовка педагогічних кадрів – це процес навчальної, наукової, методичної та організаційної роботи у вищій школі, який націлений на формування педагога як особистості.

Група науковців Т. Г. Жаровцева, Тербиш Батзаяа [11] відзначають, що під професійною підготовкою педагогічних кадрів слід розглядати процес навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

В.В. Олійник, С.В. Сапожников, О.В. Старостіна [26, 35, 36] роблять акцент на неперервний (постійний) процес пожиттєвого навчання педагога як елемент комплексної професійної підготовки педагогічних кадрів, що дозволить забезпечити оптимальний рівень компетентностей школярів та студентів.

Таким чином, під професійною підготовкою педагогічних кадрів слід розуміти будь-який вид інтелектуальних і навчальних зусиль, які забезпечують безперервну освіту педагогам. Професійна підготовка педагогічних кадрів — один із способів, яким педагоги можуть сформувати та вдосконалити свої вміння, навички, знання та, в свою чергу, підвищити результати навчання своїх учнів та студентів. Професійна підготовка педагогічних кадрів може проходити в офіційних або неформальних умовах з урахуванням сучасних трендів

розвитку освітньої системи та діджиталізації. Формальні умови професійної підготовки педагогічних кадрів включають конференції, курси, семінари, реколекції та семінари [8].

Професійна підготовка педагогічних кадрів — *це вимога всіх сучасних педагогів*. Кожен заклад освіти, в тому числі система університетів, встановлює необхідну кількість годин професійного розвитку педагогічних кадрів на кожен рік або протягом кількох років. Професійний розвиток педагогічних кадрів — це певна форма освіти для педагогів, яка може покращити їхнє викладацьке, організаційне, методичне або навчальне середовище [14].

Деякі заходи з професійної підготовки педагогічних кадрів займають кілька годин, а інші можуть тривати тижні і місяці. Окремі заняття можна зарахувати до годин професійного розвитку педагогічних кадрів, що визначається освітніми вимогами Міністерства освіти та науки та фаховими закладами освіти. Ці інструменти професійної підготовки педагогічних кадрів є найефективнішими, оскільки вони знаходяться у предметній галузі вчителя. Однак педагоги можуть вивчити загальні стратегії управління колективом студентів або учнів, які можуть принести користь будь-якій віковій групі.

Професійний розвиток педагогічних кадрів має важливе значення, оскільки їх професійна підготовка — це запорука ефективного розвитку суспільства. Це означає, що педагоги повинні навчатися впродовж життя, щоб навчати кожен нову групу учнів та студентів. Професійний розвиток педагогічних кадрів не лише дозволяє педагогам вивчати нові стилі викладання, техніки та поради, а й взаємодіяти з педагогами з інших областей з метою вдосконалення методики та техніки викладання [13].

Зокрема, деякі короткі семінари ефективні для введення нових тем в рамках професійної підготовки педагогічних кадрів, найефективніші семінари викладаються з часом і включають практичні заходи та взаємодію педагогів між собою. Це також дозволяє в рамках професійної підготовки педагогічних кадрів проводити більше запитань та обговорень під час презентацій.

Постійний професійний розвиток педагогічних кадрів має вирішальне значення для педагогів, які хочуть бути найкращими у своїй роботі [14].

Будь-яка можливість професійного розвитку педагогічних кадрів повинна бути тим інструментом, що принесе користь студентам, учням та педагогу за допомогою нових стратегій, прийомів чи практик, які можна використовувати в класі чи аудиторії. Професійний розвиток педагогічних кадрів може бути дуже корисним, якщо вивчене педагогом потім використовувати для подальшого навчання учнів та студентів. Зазвичай, найбільш корисними є ті багатоденні можливості професійного розвитку педагогічних кадрів, які потребують взаємодії між учасниками та між педагогами. Педагоги, як і учні та студенти, як правило, вчаться краще завдяки використанню практичних занять і сучасних педагогічних практик [7].

Професійний розвиток педагогічних кадрів — це як вимога, так і можливість для сучасних педагогів на всіх рівнях навчання та з кожного предмету. Існує безліч варіантів виконання цих вимог професійного розвитку педагогічних кадрів. Деякі з цих можливостей професійного розвитку педагогічних кадрів пропонуються в Інтернеті через систему онлайн курсів або в багатьох випадках через університети та систему підвищення кваліфікації педагогів, які також пропонують освітні ступені на рівнях бакалавра, магістра та / або доктора філософських наук з відповідно. спеціалізацією у сфері педагогіки та психології [11].

Професійний розвиток педагогічних кадрів в Інтернеті може бути платним або безкоштовним, залежно від програми підготовки. Курси професійного розвитку педагогічних кадрів можуть вимагати доручень або завдань щодо спільної роботи, як це може вимагати клас коледжу чи курсів підвищення кваліфікації педагогів. Можливості професійного розвитку педагогічних кадрів повинні бути чітко визначені та пов'язані з специфікою розвитку системи освіти країни. Багато інструментів професійного розвитку

педагогічних кадрів мають на меті отримати відповідні фахові знання та сертифікат про підвищення фахового рівня педагога [32].

Курс професійного розвитку педагогічних кадрів, вихідні та вечірні форми навчання або окрема сесія з оцінки розвитку педагогічних кадрів, запропонують викладачам та адміністраторам нові та інноваційні способи оцінювання учнів та студентів у різних сферах і сучасних педагогічних практиках. Не всі оцінки повинні проводитися на основі роботи в класі [2].

Насправді існує безліч оцінок від завдань на виконання до неформальних та офіційних форм перевірки професійного розвитку педагогічних кадрів. Деякі сесії професійного розвитку педагогічних кадрів зосереджені на конкретних формах оцінювання, що будуть потрібні на майбутній навчальний рік [23].

Професійний розвиток педагогічних кадрів є стратегією № 1 для підвищення успішності учнів в стратегічній системі управління вищої школи. Науковці виділяють наступні фактори успішного професійного розвитку педагогічних кадрів:

- 1) професійний розвиток педагогічних кадрів: підхід знизу вгору;
- 2) розширення можливостей педагогів на основі сучасних технологій та педагогічних практик;
- 3) висока увага до культури викладання;
- 4) вирішення проблем стратегічного, оперативного та тактичного професійного розвитку педагогічних кадрів;
- 5) використання різні методи комунікації педагога та учня в рамках реалізації професійного розвитку педагогічних кадрів [12].

У 2011 р. в Швеції були запроваджені нові програми підготовки вчителів. Вихідним пунктом є те, що шведські та скандинавські програми професійного розвитку педагогічних кадрів сформувались двома традиціями: традицією семінару та академічною традицією. Дослідження професійного розвитку педагогічних кадрів базується на теоріях Бернштейна про педагогічні дискурси

та про те, як вони впливають на базу професійних знань та професійну ідентичність викладачів.

Зокрема, досить поширеними є практика підготовки педагога до викладання виключно в навчальній школі за базовими програмами підготовки педагогів. Екзаменаційна практика та педагогічний дискурс певною мірою відрізняються між двома спеціалізаціями та що студенти початкової освіти, які вирішили спеціалізуватися у 4–6 класах зараз стикаються з педагогічними дискурсами, які більше нагадують академічні традиції, ніж ті, з якими стикаються учні, які вирішили спеціалізуватися на вузькій спеціалізованій професійній підготовці [26].

Отже, під професійною підготовкою педагогічних кадрів дуалістично можна розуміти:

а) сукупність дій з формування запасу, навчання та підвищення кваліфікації спеціалістів за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, умінь, навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними програмами;

б) результат розвитку освітньої системи, який забезпечує наявність достатнього рівня спеціалістів за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, вмінь та навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними програмами.

### **1.3. Організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів**

Коллективне керівництво організаційними формами професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає регулярний діалог, консультації та прийняття рішень, узгоджених з організаціями зацікавлених сторін з урахуванням національних цілей, процедур і функцій учасників такого діалогу. Предметом соціального діалогу організаційних форм *професійної підготовки педагогічних кадрів* є структурна соціальна система *професійної підготовки педагогів*.

Організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів включають 3 основні етапи:

- довузівська підготовка педагогічних кадрів;
- процес професійної підготовки у закладі вищої освіти (університеті);
- безперервна підготовка педагогічних кадрів (післядипломна освіта).

Ключовою організаційною формою професійної підготовки педагогічних кадрів є університетська підготовка, яка включає вступ студента до закладу вищої освіти та відповідне навчання за програмою підготовки майбутнього вчителя за визначеними профілями. Також можливим є навчання майбутніх педагогів в педагогічних коледжах та технікумах.

Коллективне керівництво управління організаційними формами професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає прийняття і виконання партнерами певних рішень (або контроль за реалізацією цих рішень). У сфері управління організаційними формами професійної підготовки вчителів, головна мета колективного керівництва — визначити потреби економіки, освітньої галузі або регіону в кваліфікованих кадрах.

Інформація такого роду використовується закладами освіти, а також органами влади, що відповідають за фінансування і нагляд у сфері організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів. Це завдання можна вирішити за допомогою різних форм колективного керівництва, в т.ч. шляхом створення постійно діючих галузевих органів в рамках організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів (рад або комітетів). При цьому головне, щоб така взаємодія приносила користь зацікавленим сторонам [14].

Існує ряд організаційних форм і пов'язаних з ними процесів колективного керівництва системи професійної підготовки педагогічних кадрів:

а) найпростіша форма професійної підготовки педагогічних кадрів — це діалог і консультації, які здійснюються регулярно і на основі узгодженого регламенту між організаціями і організаційними формами професійної

підготовки педагогічних кадрів, створеними учасниками: державними органами, організаціями роботодавців, профспілками, фаховими асоціаціями, органами профспілок педагогів і іншими учасниками процесу. Такий діалог організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів може проходити на національному, регіональному чи галузевому рівнях;

b) консультації та прийняття рішень з питань підготовки кадрів в рамках державних органів — на міжвідомчій основі або між міністерствами та регіональними органами і т.д. Мета таких органів у рамках професійної підготовки педагогічних кадрів — у повній мірі враховувати інтереси і повноваження різних рівнів державної влади для поліпшення координації згоди між регіонами, громадами та державними установами. Деякі з таких державних установ (наприклад, органи за національними кваліфікаціями) не регулюються багатосторонніми органами, але при цьому користуються технічною підтримкою їх комітетів, до складу яких входять представники зацікавлених сторін, що виступають у якості технічних консультантів;

c) діалог і прийняття рішень у рамках спеціальних тристоронніх і багатосторонніх органів (рад, комітетів і т.д.) за участю державних органів, організацій роботодавців та працівників, окремих підприємств, закладів освіти та інших зацікавлених сторін. Такі системи колективного керівництва професійної підготовки педагогічних кадрів можуть існувати на національному, галузевому та регіональному рівні, а також на рівні організацій. Для формування спільних органів (рад, комітетів), членів яких призначають групи зацікавлених сторін, можуть вимагати наявності окремої законодавство або регламенти, що визначають правила призначення членів та вибору голови, функції учасників і процедури прийняття рішень;

d) колективне керівництво професійною підготовкою педагогічних кадрів за допомогою колективних договорів, національних і галузевих фондів зайнятості та освіти та інших спільних ініціатив, при якому зацікавлені сторони (в основному роботодавці, працівники та іноді державні органи) беруть участь

у діалозі і прийнятті політичних і стратегічних рішень з питань формування організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів [23].

Виділяють наступні форми професійної підготовки педагогічних кадрів за організаційним змістом (рис. 1.3.).

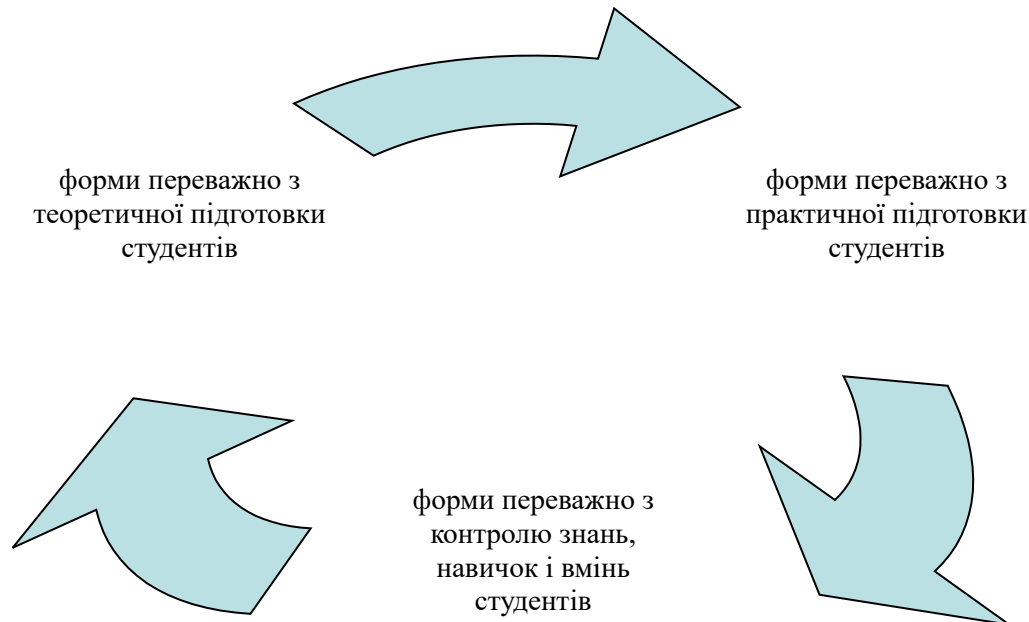


Рис. 1.3. Організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів [22]

В практиці Швеції значного поширення набули організаційні форми підготовки педагогічних кадрів у сфері безперервного навчання (освіти впродовж усього життя) і визнання попередньої освіти в силу того, що організації роботодавців і працівників розуміють потреби галузей і підприємств краще, ніж процеси початкового рівня організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів. У багатьох країнах ЄС немає багатосторонніх керівних органів (рад і комітетів) у сфері початкової професійної освіти, але при цьому в деяких країнах галузеві організації тісно взаємодіють з комітетами і постачальниками послуг безперервного управління організаційними формами професійної підготовки педагогічних кадрів. У більшості розвинених країн механізми колективного керівництва існують у тій чи іншій формі в сфері

галузевої підготовки та сертифікації, а також аналізу галузевого попиту на кваліфіковану робочу силу [15].

Координація між міністерствами і відомствами, які беруть участь у колективному керівництві організаційними формами професійної підготовки педагогічних кадрів, була предметом спільного дослідження Міжнародної організації праці (МОП) і ЮНЕСКО (профільна світова організації з освіти, культури, навчання), в ході якого були визначені приблизно шість моделей такої взаємодії, здійснюваного: під керівництвом міністерства освіти або міністерства праці; окремого міністерства освіти та науки; координаційної ради високого рівня; між галузевими міністерствами при відсутності постійного централізованого механізму координації. З цього аналізу можна зробити висновок, що жодна з цих шести моделей взаємодії сама по собі не дає переваг у плані ефективності. Визначено ряд критеріїв ефективного колективного керівництва організаційними формами професійної підготовки педагогічних кадрів за допомогою міжвідомчої координації, в тому числі:

- відповідальність повинна підкріплюватися повноваженнями з тим, щоб провідний орган міг зажадати вжити певних заходів, не покладаючись на добру волю інших зацікавлених сторін. При всій бажаності консультацій зі сторонами відповідальність за прийняття рішень та їх реалізацію може нести тільки один орган;

- функції і цілі повинні бути зрозумілими, у всіх зацікавлених сторін повинно бути єдине бачення перспективи і розуміння вкладу кожного в її досягнення;

- механізм консультацій і координації повинен бути зрозумілий усім зацікавленим сторонам;

- орган, який відповідає за забезпечення, повинен також мати повноваження проводити відповідну політику і контролювати бюджет організаційних форм професійної підготовки педагогічних кадрів, що дозволяє ведучому міністерству або відомству впливати на дії інших міністерств;

- організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів можуть бути частиною ширшої стратегії розвитку людських ресурсів (РЛР);

- участь роботодавців позитивно впливає на координацію, сприяє якості та актуальності підготовки, підвищує результати працевлаштування і готовність випускників до трудової діяльності і т.д. Участь роботодавців в колективному керівництві організаційними формами професійної підготовки педагогічних кадрів — важливий, але недостатній фактор успіху, якщо немає доказів того, що така участь сприяє зайнятості [33].

Розглянемо нові форми професійної підготовки педагогічних кадрів більш докладно:

- дистанційне навчання як організаційна форма професійної підготовки педагогічних кадрів є найбільш популярною формою, тому що таке навчання включає організацію інтерактивної взаємодії як між навчальним і учнем, так і між ними і інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу (наприклад, веб-сайту або веб-сторінки, контент якого наповнюється самими учасниками), що відтворює всі властиві освітньому процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання).

Заняття в системі дистанційного навчання будуються на основі засобів комунікацій та освітніх ресурсів мережі Інтернет (веб-квести, телеконференції, віртуальні дискусії, ситуаційний аналіз, проекти і т.д.). При цьому викладач використовує технології роботи з інформацією (інфографіка, скрайбінг, інтелект-карти, скетч, сторітеллінг, тимчасові шкали), що робить навчання мобільним, диференційованим, і по-справжньому продуктивним [21].

Треба відзначити, що дистанційне навчання актуалізує застосування в процесі навчання принципово нових технологій, наприклад, технології гейміфікація. Персоніфікована система підвищення кваліфікації як організаційна форма професійної підготовки педагогічних кадрів — це навчання, в процесі якого здійснюється локалізація змісту в фокусі кожного учня або спільності. Персоналізоване навчання як організаційна форма

професійної підготовки педагогічних кадрів можна розглядати як цілісну сукупність трьох взаємопов'язаних видів навчання: індивідуального та колективного навчання. Це означає, що воно істотно розширює можливості вибудовування індивідуального освітнього маршруту сучасного педагога і орієнтоване на задоволення професійних потреб.

Треба відзначити, що індивідуалізація для сучасного педагога при цьому може здійснюватися за допомогою індивідуальних траєкторій навчання при певному співвідношенні аудиторної та самостійної роботи за допомогою ІКТ (інформаційних та комп'ютерних технологій), індивідуальних завдань, індивідуальних проєктів, методу кейс-стаді [18].

Електронне навчання як організаційна форма професійної підготовки педагогічних кадрів є гіпертекстовою структурою, що об'єднує медіаресурси (гіпермедіа, електронні підручники, презентації в режимі on-line, записи в цифрових форматах, відеоматеріали). Електронне навчання педагогам дозволяє змінювати темп, час, місце навчання; пропонує різні рівні гнучкості для учнів, дає можливість своєчасної актуалізації зміст контенту.

Існують спеціальні програми для використання електронного курсу. Так в програмі AControl, реалізовані різні форми навчальної роботи: знайомство з теоретичним матеріалом, представленим в мультимедійній формі; тренаж з питань певної теми, контроль за квитками або питань. Саме електронне навчання дозволяє проєктувати і створювати портали. Портал дає слухачеві: доступ до пошукових систем; електронного шоппінгу; електронній пошті; веб-аукціонів, чатах; конференцій.

Сутність модульного навчання як організаційної форми професійної підготовки педагогічних кадрів полягає в тому, що педагогічна програма вдосконалення процесу підвищення кваліфікації педагогів будується за блочно-модульним принципом, складається з двох частин: методологічної та змістовної (суб'єкти, об'єкти, методи і форми, заходи і терміни). Інваріантна частина включає модулі для обов'язкового вивчення, а варіативна частина дозволяє

реалізувати індивідуальний інтерес. Крім того, модель навчального плану дозволяє враховувати конкретні запити слухачів і наповнювати варіативну частину програми змістом «під замовлення».

Проектне навчання як організаційна форма професійної підготовки педагогічних кадрів є цілісною педагогічною системою, що відрізняється від традиційної особливим типом змісту — проектним змістом, з чого випливає можливість використання проектного навчання як методу розробки проектів відповідно тематиці курсів підвищення кваліфікації педагогів.

Проектна діяльність може розглядатися як система проектних завдань і відповідних їм проектних дій у проектних формах навчальної роботи (проблемно-проектні семінари, майстер-класи, проектні завдання), або буде організована через включення педагогів у реальний мережевий освітній проект [12]. Головною ідеєю проектного навчання є ідея побудови продуктово-орієнтованої системи підвищення кваліфікації педагогів, при якій навчання закінчується конкретним продуктом (проектом, навчальною програмою, нормативно-правовим документом, методичною розробкою);

- при організації навчання педагогів є доцільним використання мережевої освітньої взаємодії як організаційної форми професійної підготовки педагогічних кадрів, що включає в якості структурних компонентів: систему заходів та навчальних заходів і мережевих активностей, модерацію діяльності мережевих освітніх спільнот учителів та професійний супровід процесу навчання.

Мережева форма реалізації освітніх програм як організаційна форма професійної підготовки педагогічних кадрів може виглядати так: в групі освітніх організацій вибирається базова організація, яка визначає об'єкт проектування, формує програму і здійснює керівництво, в освітні програми кожної з організацій, що беруть участь в мережевій взаємодії, включається єдиний модуль, базова організація за договором з іншими організаціями реалізує вказану дисципліну (модуль) з використанням дистанційних освітніх

технологій (організовує проектну діяльність), проводить атестацію по ній (також можливо дистанційно) і видає документ, що підтверджує освоєння даної дисципліни [28].

Формат стажування як організаційна форма професійної підготовки педагогічних кадрів забезпечує дидактично обґрунтовану послідовність оволодіння педагогами системою професійних умінь і навичок. Так, наприклад, модуль «Управління персоналом» має завдання: розширення теоретичних знань у сфері управління, оволодіння практичними навичками виконання управлінських функцій, відпрацювання умінь з організації ділових зустрічей, нарад, виступів на різних заходах. Формами занять для проведення стажування можуть бути: індивідуальне завдання, навчально-дослідна робота, ділові та ситуаційні ігри. Контроль результативності - у вигляді самозвітів або захисту творчої роботи. Стажування можуть проходити на кращих зарубіжних освітніх майданчиках, через участь в on-line і off-line конференціях, семінарах, вебінарах, участь у професійних конкурсах.

Отже, наведені організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяють ефективно забезпечувати процеси управління педагогічними кадрами в стратегічній перспективі на основі специфіки національної освітньої моделі.

#### **1.4.Інструменти управління професійною підготовкою педагогічних кадрів**

Сучасна теоретична модель побудови системи професійної підготовки педагогічних кадрів вимагає узагальнення інструментів управління даним процесом. Якісне управління інструментами професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяє мінімізувати потенційні кадрові втрати та максимізувати ефект в рамках національної освітньої системи стосовно формування та використання трудового потенціалу держави [13].

Управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів може бути ефективним тільки тоді, коли всі його елементи впорядковані і відповідають сучасним вимогам. Розглянемо основні підходи, які сприяють ефективному управлінню професійної підготовки педагогічних кадрів (існує 7 підходів).

Підхід 1 — системний підхід професійної підготовки педагогічних кадрів. Системний підхід професійної підготовки педагогічних кадрів є основою реалізації програми державного управління розвитком педагогічної системи України. Він передбачає акцент на процес прийняття управлінських рішень на кожному рівні професійної підготовки педагогічних кадрів. Всі системи, відділи та ланки в освітній системі професійної підготовки педагогічних кадрів пов'язані між собою комунікаційними каналами, які дозволяють уникнути єдиноначальності в прийнятті управлінських рішень і робити їх більш ефективними. Основне завдання керівника суб'єкта професійної підготовки педагогічних кадрів у рамках даного підходу — забезпечити відкритість, адаптивність і професійного розвитку педагога відповідно до принципу системності [9].

Підхід 2 — процесний (функціональний) підхід професійної підготовки педагогічних кадрів. Управління системою професійної підготовки педагогічних кадрів — це система взаємопов'язаних між собою функцій, а кожна функція являє собою серію з певних дій стосовно професійної підготовки педагогічних кадрів. Їх послідовне виконання забезпечує успіх діяльності освітнього процесу для максимально ефективної професійної підготовки педагогічних кадрів [7]. Тобто управління професійною підготовкою педагогічних кадрів являє собою ієрархічну структуру процесів, що забезпечують функціонування професійного розвитку педагога. Функції управління професійної підготовки педагогічних кадрів в рамках цієї концепції, такі:

- планування;

- мотивація;
- організація;
- координація;
- делегування;
- прийняття управлінських рішень щодо професійної підготовки педагогічних кадрів;
- комунікація;
- формування кадрів;
- оцінка і контроль.

Функціональний підхід професійної підготовки педагогічних кадрів визначає основи управління професійним розвитком педагогів та способи їх реалізації.

Підхід 3 — інтегративний підхід професійної підготовки педагогічних кадрів. Його основу складають знання, уміння, навички і компетенції керівника, а також кадрового складу. Відкритий стиль педагогічної комунікації, партнерське спілкування між членами колективу, батьками і учнями створює позитивний мікроклімат в освітній установі в рамках реалізації професійної підготовки педагогічних кадрів та дозволяє удосконалювати процес професійного розвитку сучасного педагога. Для ефективної організації комунікацій в роботі з професійної підготовки педагогічних кадрів, педагогічні працівники та керівники закладу освіти проходять курси підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Підхід 4 — особистісно-орієнтований підхід професійної підготовки педагогічних кадрів [14]. Керівник закладу використовує його як в організації освітнього процесу, так і в системі управління професійної підготовки педагогічних кадрів:

1) особистісно-орієнтований підхід в системі організації професійної підготовки педагогічних кадрів. До введення професійної підготовки педагогічних кадрів освіти в більшій мірі було направлено на формування у

дітей певний знань, умінь і навичок. Нові стандарти спрямовані на подолання навчально-дисциплінарного підходу професійної підготовки педагогічних кадрів. Педагог крізь призму особистісного підходу розглядається як наставник, партнер і помічник. Його завдання — допомагати, розвивати ініціативу, що вимагає оснащення новими педагогічними методами і технологіями.

2) Особистісно-орієнтований підхід в управлінні кадрами в рамках професійної підготовки педагогічних кадрів заснований на обліку «людського фактора» в освітній діяльності. Для забезпечення ефективної роботи співробітників організації керівник при проведенні професійної підготовки педагогічних кадрів повинен знати про:

- фактори мотивації педагогів;
- задоволеність педагогів умовами праці;
- сформованість в освітній установі сприятливого мікроклімату;
- ефективні стилі керівництва і т.п.

Можливі три стилі керівництва професійної підготовки педагогічних кадрів — ліберальний (відсутність ініціативи з боку керівника), авторитарний (керівник — абсолютний лідер професійної підготовки педагогічних кадрів) і демократичний (управління при взаємодії з колегами). Керівник освітньої установи повинен вміти використовувати кожен з них відповідно до ситуації.

Підхід 5 — діяльнісний підхід професійної підготовки педагогічних кадрів. Розглядає управління професійним розвитком педагога як вид діяльності, що включає наступні компоненти:

- об'єкт і суб'єкт професійної підготовки педагогічних кадрів;
- мотивація професійної підготовки педагогічних кадрів;
- цілепокладання професійної підготовки педагогічних кадрів;
- дії, способи і засоби досягнення мети;
- контроль і оцінка результатів професійної підготовки педагогічних кадрів.

Говорячи про категорії діяльності професійної підготовки педагогічних кадрів виділяють два її аспекти в педагогічній діяльності: інструментальна структура діяльності і взаємини з іншими людьми [30].

Підхід 6 — ситуаційний підхід професійної підготовки педагогічних кадрів. Основним принципом управління професійної підготовки педагогічних кадрів сучасного педагога, згідно даного підходу, є ситуація. Тобто управлінські рішення керівника повинні спиратися на конкретні обставини професійної підготовки педагогічних кадрів.

Підхід 7 — підхід професійної підготовки педагогічних кадрів при управлінні за результатами. Управління за результатами професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає систему, при якій для кожного співробітника або групи визначені показники результативності. Керівник і підлеглі ставлять цілі і завдання діяльності та узгоджують їх. Це допомагає більш осмислено і цілеспрямовано підходити співробітнику до власної діяльності в рамках професійної підготовки педагогічних кадрів, знаходити найбільш ефективні способи реалізації поставлених цілей професійної підготовки педагогічних кадрів.

Управління за результатами професійної підготовки педагогічних кадрів здійснюється на трьох рівнях:

- визначення місії професійної підготовки педагогічних кадрів;
- оцінка якості та повноти послуг, що надаються закладом освіти;
- діагностика задоволеності результатами діяльності суб'єктів професійної підготовки педагогічних кадрів [18].

Як результати професійної підготовки педагогічних кадрів можуть виступати такі цільові показники як здоров'я, рівень соціалізації і формування ціннісних орієнтирів, рівень розвитку відповідно до індивідуальних здібностей і можливостей сучасного педагога тощо. У багатьох публікаціях система професійної підготовки педагогічних кадрів розглядається як послідовність

взаємопов'язаних тимчасових стадій від виникнення і формування професійних намірів до повної реалізації особистості в професійній праці педагога.

*Сучасна система управління професійної підготовки педагогічних кадрів сучасного педагога* вимагає комбінованого використання як базових, так і інноваційних підходів в управлінні професійної підготовки педагогічних кадрів. Застосовуючи їх, необхідно спиратися на принципи ефективної науково-методичної діяльності, обліку інноваційних процесів в освіті, формування кадрового потенціалу, забезпечення умов для реалізації національної стратегії професійної підготовки педагогічних кадрів тощо [11].

Сучасні теоретичні підходи до управління професійною підготовкою педагогічних кадрів орієнтують освітні установи на діяльність у єдиному, яке постійно змінюється науково-методичному просторі системи освіти, необхідність створювати програми підвищення кваліфікації, що відображають індивідуальну траєкторію професійного розвитку сучасного педагога.

Освіта вчителів відрізняється для вчителів початкової та середньої школи. Освіта вчителів початкової школи триває чотири роки, а освіта вчителів старших класів середньої школи - від 4½ до 5½ років. Програми підготовки вчителів складаються з трьох частин:

Предметні дослідження та предметна дидактика - студенти отримують освіту в галузях знань, пов'язаних із предметами та конкретними типами та рівнями школи

Наука про освіту - студенти отримують освіту в галузях знань, що є центральними для професії вчителя та шкіл як соціального, педагогічного та дидактичного середовища для учнів та вчителів

Локалізація - студенти беруть участь у повсякденній роботі школи та навчаються плануванню лекцій та викладання, керівництву класом та стосункам зі студентами

Професійна атестація для вчителів та дошкільних викладачів була запроваджена в Швеції в 2011 році. Зараз викладачі повинні проходити

професійну атестацію для виставлення оцінок студентам. Метою цієї реформи було підвищення рівня кваліфікації серед викладачів та вихователів дошкільних закладів з метою покращення якості освітніх послуг у Швеції. Шведське національне агентство з питань освіти приймає рішення про сертифікацію вчителів та дошкільних вихователів.

Для того, щоб стати викладачем математики та / або природничих дисциплін у 4 класі, потрібно університетське навчання з конкретного предмета протягом одного семестру. Для викладачів, які мають сертифікат на викладання з трьох предметів у 8 класі, вимогою є три семестри університетського навчання з одного предмета та 1½ семестру з двох інших.

У 2007 році була запроваджена кампанія «Програма безперервного професійного розвитку для вчителів», яка продовжує практикуватись, принаймні до 2022 року. Програма спрямована на підвищення рівня досягнень учнів шляхом підвищення компетентності вчителя. Вчителі отримують можливість поглибити свою компетентність з предметів, з яких вони вже мають науковий ступінь, а також розширити свою компетентність з предметів, з яких вони не мають освіти. Після завершення програми викладачі можуть подати заявку на акредитацію нового предмета. Національне агентство освіти Швеції організовує курси програм у співпраці з університетами, а муніципалітети можуть подавати заявки на отримання державних грантів, щоб допомогти покрити витрати на скорочення навчальних годин для вчителів, які відвідують ці курси. Нова програма реформування кар'єри для вчителів була запроваджена у 2013 році, пропонуючи суттєве збільшення заробітної плати призначеним учителям, яку оплачує уряд. Вчителі, які приймаються до програми, повинні мати посвідчення керівників та добре задокументований досвід.

Отже, для якісного управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів в будь-якій моделі вищої освіти та управління кадровим потенціалом актуальним є використання інструментів стратегічного планування та контролінгу вищої освіти та перепідготовки вчителів і викладачів, що

дозволить якісно визначати потребу в спеціалістах певної категорії та проводити їх по життєве підвищення кваліфікації з метою адаптивного використання при трансформаційних процесах на національному ринку праці.

### **Висновки до розділу 1**

На основі узагальнення теоретико-методичних засад професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні та Швеції зроблено наступні висновки і узагальнення.

Встановлено, що професійна підготовка педагогічних кадрів в університетах України та Швеції як наукова проблема передбачає концептуальне філософське та наукове висвітлення сучасних аспектів організації, методології, методики та проведення підготовки, перепідготовки та управління підготовкою педагогічних кадрів в університетах України та Швеції.

Визначено, що під професійною підготовкою педагогічних кадрів дуалістично можна розуміти: а) сукупність дій з формування запасу, навчання та підвищення кваліфікації спеціалістів за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, умінь, навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними програмами; б) результат розвитку освітньої системи, який забезпечує наявність достатньо рівня спеціалістів за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, вмінь та навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними програмами.

Доведено, що наведені організаційні форми професійної підготовки педагогічних кадрів дозволяють ефективно забезпечувати процеси управління педагогічними кадрами в стратегічній перспективі на основі специфіки національної освітньої моделі.

Підкреслено, що для якісного управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів у будь-якій моделі вищої освіти та управління кадровим потенціалом актуальним є використання інструментів стратегічного

планування та контролінгу вищої освіти та перепідготовки вчителів і викладачів, що дозволить якісно визначати потребу в спеціалістах певної категорії та проводити їх по життєве підвищення кваліфікації з метою адаптивного використання при трансформаційних процесах на національному ринку праці.

## **II. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ ТА ШВЕЦІЇ**

### **2.1. Реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції**

Хоча за основу дослідження ми беремо досвід Швеції при підготовці кадрів в педагогічних університетах, також корисним є узагальнення провідного європейського досвіду країн Центральної Європи, які мають схожі системи професійної підготовки кадрів з Україною. Реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції вимагає дослідження досвіду окремих підходів в побудові системи освіти та підготовки вчителів в ЄС. В даний час в країнах ЄС використовують диференційовані методи управління фаховим процесом підготовки педагогічних кадрів. Для цього розглянемо досвід Угорщини, Польщі, Чехії та Словаччини.

Досвід Угорщини. Програми вищої освіти пропонують державні або приватні університети та коледжі (не вищі заклади освіти). Відповідно до трициклової структури Болонського ступеня існують програми бакалаврату тривалістю від шести до восьми семестрів, за якими можуть йти програми магістратури, які тривають ще два-чотири семестри. Третій цикл вищої освіти включає докторантуру. Є також тривалі програми.

Відповідно до Закону про національну державну освіту, нова національна програма набула чинності 1 вересня 2013 року, застосовуючи спіральний підхід, для 1, 5 та 9 класів. Студенти по програмі «TIMSS 2015» навчались за старою національною програмою.

До прийняття Болонського процесу в Угорщині в 2006 р. учительські коледжі пропонували восьми семестрову програму, яка готувала викладачів до викладання всіх предметів в 1-4 класах та спеціалізованих предметів в 5 та 6 класах. Підготовка викладачів у коледжах складалася з двох обов'язкових паралельних набори курсів: освіта в галузі спеціалізації та загальна підготовка вчителя. Загальна підготовка вчителя складалася з курсових робіт з педагогіки

та психології. Основами педагогіки є базові теорії педагогіки, теоретична та практична підготовка до навчальних завдань, розвиток навичок планування, організації, керівництва та оцінки викладання та навчання. Підготовка вчителя з психології включала психологію та міждисциплінарні дослідження, а також розвиток особистості вчителя-стажиста. Студенти, які відвідували ці курси, також брали участь у 8-10-тижневому професійному практикумі, який включав два типи викладацького досвіду: спостереження та викладання уроків під керівництвом вчителя-наставника та індивідуальну викладацьку практику у двох різних школах.

Після прийняття Болонського процесу в 2006 р. вчителі початкових класів повинні мати ступінь бакалавра, яку можна заробити за вісім семестрів у педагогічному коледжі. Педагогічні коледжі можуть бути незалежними установами або частиною університету. За цією системою педагогічної освіти студенти проходять курси як з спеціальних предметів, так і з педагогіки та розвивають свої педагогічні навички. В останній семестр студенти беруть участь у безперервному навчальному практикумі від 8 до 10 тижнів. Освіта вчителів завершується випробуванням у класі та державним іспитом. Викладачі, які здобули ступінь бакалавра, можуть викладати всі предмети в 1-4 класах, але лише предмет своєї спеціалізації в 5-6 класах.

Після закінчення шести семестрових ступенів бакалавра підготовка на рівні магістра зосереджується на педагогічних сферах. Студенти проходять навчання з методології (предметної педагогіки), загальної педагогіки та психології. В останньому семестрі студенти беруть участь у безперервному навчальному практикумі в обраному ними закладі, що передбачає спостереження, індивідуальне викладання, вирішення позакласних завдань та відвідування відповідних семінарів. Освіта вчителів на рівні магістра кваліфікує вчителів для викладання з 5 по 12 класи.

У 2013 р. курси підготовки вчителів були реінтегровані в 10 або 12 семестрових програм, що включали 8 або 10 семестрів навчання відповідно,

плюс два додаткові семестри професійної вчительської практики. 8-семестрові програми готують вчителів до початкової школи, тоді як 10-семестрові програми готують вчителів до середньої школи.

Вимоги стосовно підвищення кваліфікації передбачають проходження курсів тривалістю не менше 120 годин один раз на кожні 7 років. Директори шкіл мають можливість зменшити навантаження вчителя, якщо вчителі беруть участь у програмах підвищення кваліфікації. Підготовчі курси до іспиту - це найпоширеніша форма підвищення кваліфікації. Ці класи зазвичай охоплюють управління освітою, педагогіку та професійні послуги.

З 2013 р. була введена модель життєвої кар'єри для вчителів. За цією системою викладачі класифікуються на основі їх кваліфікації та багаторічного педагогічного досвіду за наступними етапами: стажист, викладач 1 категорії, викладач 2 категорії, майстер-викладач та науковий співробітник. Щоб отримати статус вчителя 2 категорії, викладачі повинні завантажити своє портфоліо (що включає їх професійний запис, плани уроків та інші матеріали), пройти оцінку результатів, що включає спостереження в класі, відвідуючими інспекторами, а потім представити свої портфоліо. На основі цих компонентів оцінювання Орган управління освітою видає сертифікат, і вчителі можуть просуватися в рамках системи.

До 4 класу в початкових школах Угорщини працюють педагоги, які викладають усі предмети. Вчителі-спеціалісти з математики та природничих наук представлені не пізніше 5 класу. Хоча в більшості шкіл у попередні роки в учнів був лише один учитель, у багатьох школах є фахівці з математики та природничих наук (або інших предметів).

Підручники, зошити та видання\_ є основними навчальними матеріалами для викладання математики та природничих дисциплін як для інтегрованих природничих курсів в 1 - 6 класах, так і для окремих предметних областей у 7 - 8 класах. Вчителі можуть обирати з двох підручників та використовувати інші навчальні матеріали, що відповідають місцевій навчальній програмі.

Викладання та навчання природничих наук у нижчих початкових школах (1-4 класи) проводяться в класі. Як правило, наукові кабінети та лабораторії не забезпечуються на нижчому рівні початкового рівня. Відсоток шкіл, що мають наукові лабораторії для вищої середньої освіти, зріс за останні кілька років, але багато шкіл все ще мають старі лабораторії та обладнання.

Досвід Польщі. Основна правова основа освіти в Польщі передбачена Конституцією Республіки Польща. Системою освіти в Польщі централізовано керують дві державні установи - Міністерство національної освіти та Міністерство науки та вищої освіти. Кожен викладач повинен пройти щонайменше трирічний курс навчання в університеті чи коледжі, який включає ступінь бакалавра, а також однорічний навчальний практикум. Більшість викладачів також закінчують дворічний магістерський курс. Викладачі дошкільних навчальних закладів та викладачі 1-3 класів повинні отримати ступінь дошкільної та початкової освіти відповідно. Вчителі 4-6 класів та нижчої загальноосвітньої школи повинні отримати ступінь або диплом аспіранта за предметом спеціалізації.

Польські вчителі мають широкі можливості для професійного розвитку. Університети пропонують курси післядипломної освіти для викладачів, які хочуть здобути кваліфікацію для викладання додаткових предметів, і в кожній провінції є державний центр підвищення кваліфікації. Комерційні освітні фірми також пропонують коротші або довші курси. Вчителі повинні брати участь у семінарах у школі, присвячених таким питанням, як формування оцінок, особистісний розвиток, співпраця з батьками та перша допомога.

Навчальні ресурси різняться в різних школах залежно від ресурсів місцевого самоврядування та шкільної політики. Вчителі використовують маніпулятиви для викладання математики в початкових класах, включаючи різнокольорові вудилища (стержні Кюнізера), блоки Дієна, набори Numicon, абакуси, кістки та набори багатокутників. Грошові розрахунки проводяться за

великими моделями монет і банкнот, а уроки вимірювання передбачають використання ваг, годинників, мірних склянок і стрічки.

Обладнання, яке використовується для навчання природничих дисциплін, багато в чому залежить від винахідливості вчителя. На уроках природознавства студенти можуть робити наступне: систематично спостерігати та реєструвати погодні умови на основі показань термометра та анемометра; дізнатись про точки на компасі; грати в тематичні настільні ігри; та вивчити масштабні карти, малюнки та фотографії. Крім того, вчителі, як правило, дотримуються основних рекомендацій навчальної програми та проводять експерименти з учнями, використовуючи повсякденні речовини (наприклад, сіль, борошно, воду, оцет тощо).

Досвід Словаччини. З січня 2004 р. Новий закон регулював державне управління та регіональне самоврядування початкової та середньої школи в Словацькій Республіці. Цей закон децентралізував національну систему освіти на вісім автономних, самоврядних регіонів (*samosprávny kraj*). Початковими школами, дошкільними закладами та шкільними закладами управляють муніципалітети, тоді як загальноосвітніми школами - адміністративні регіони.

На національному рівні Міністерство освіти, науки, досліджень та спорту контролює адміністрування системи державних шкіл. Міністерство також відповідає за розробку освітніх концепцій та єдиної освітньої політики, а також за створення законів, загальнообов'язкових нормативних актів та документів, пов'язаних з освітою (наприклад, навчальних програм).

Усі вчителі початкових та середніх класів повинні закінчити ступінь магістра. Університети пропонують навчальні програми, розділені на три етапи:

- перший етап, як правило, триває три роки і дає ступінь бакалавра;
- другий етап, як правило, триває два роки і призводить до здобуття ступеня магістра;
- третій етап триває три-чотири роки і призводить до здобуття наукового ступеня доктора.

Навчання вчителів для першого етапу початкових шкіл (з 1 по 4 класи) здійснюється на педагогічних факультетах (університетські відділи освіти) в галузі дошкільної та початкової освіти за програмою . Навчання для початкової освіти. Конкретні предмети, що викладаються, різняться залежно від навчальних дисциплін, але студенти набувають необхідну компетентність для викладання всіх предметів на першому етапі початкової школи.

Навчання вчителів для 2 етапу (5-9 класи) початкових шкіл та загальноосвітніх шкіл здійснюється на університетських факультетах з певного предмета в межах галузі Викладання навчальних предметів. Студенти, як правило, кваліфіковані для викладання двох предметів у різних поєднаннях (наприклад, математики, фізики, хімії, біології, історії, географії тощо).

Педагогічна практика є невід'ємною складовою підготовки вчителя. Це пропонує студентам можливість перевірити свої теоретичні знання в реальних навчальних процесах та реалізувати основні практичні компетенції, необхідні для викладання. Під час програми бакалаврату студенти повинні пройти фазу «інспекційної практики» (спостереження за навчальним процесом в активному класі), а потім фазу «асистентської практики» (розпочинати викладання уроків під керівництвом досвідченого викладача).

Під час магістерської програми студенти проходять додатковий, завершальний етап «послідовної педагогічної практики», в якому вони стають членами викладацького складу на більш тривалий період часу. На цьому етапі студенти працюють під керівництвом досвідченого викладача, але їх робота є більш самостійною, ніж на етапі практики асистента.

Закон, прийнятий у 2009 р. Національною радою щодо педагогічних працівників та професійних працівників, встановлює правила професійного розвитку вчителів. Цей закон поділяє вчителів на чотири основні категорії: вчителі-початківці, незалежні вчителі, викладачі з першою автентифікацією та вчителі з другою автентифікацією.

Протягом своєї професійної кар'єри викладачам пропонується просувати ці рівні. Є кілька способів, як викладачі можуть отримати кредити, необхідні для просування на вищій рівень: відвідування сертифікованих курсів підвищення кваліфікації; створення затверджених або рекомендованих підручників чи інших навчальних матеріалів; та залучення до іншої творчої діяльності, наприклад, проведення досліджень у галузі освіти.

Є багато педагогічних закладів, акредитованих законом для забезпечення програм підвищення кваліфікації вчителів; за допомогою цих програм викладачі можуть завершити, оновити, розширити та розширити свою кваліфікацію.

До цих установ належать університети, методичні та педагогічні центри, а також корпоративні та особисті структури, діяльність яких лежить у сфері освіти. Викладачі отримують кредити за участь в акредитованих освітніх програмах, і виходячи з кількості затверджених кредитів, вони можуть отримувати збільшення зарплати до 12 %.

Досвід Чехії. Відповідальність за школи в Чехії розподіляється між Міністерством освіти, молоді та спорту, регіональними органами управління освітою та муніципалітетами.

Вчителі базових шкіл (що включають початкову та нижчу середню освіту) отримують освіту та стажуються в рамках їх університетських студій. Вчителі початкових класів (від 1 до 5 класів) повинні мати ступінь магістра, яка, як правило, займає п'ять років у шкільній освіті (як правило, це трирічна програма бакалавра, а потім дворічна програма магістра).

Випускники цих програм мають право викладати всі предмети на початковому рівні. Деякі програми дозволяють майбутнім викладачам спеціалізуватися на обраній темі. Підготовка вчителя включає програму навчання (включаючи розміщення в школі), яка зазвичай триває від 6 до 12 тижнів, залежно від університету.

Викладачі загальних предметів на нижчих загальноосвітніх рівнях (6 - 9 класи) та старших середніх (10 - 13 класи) також повинні мати ступінь магістра.

Більшість вчителів загальноосвітніх шкіл є спеціалістами, і, як правило, вони кваліфіковані для викладання принаймні двох предметів. Вчителі середніх шкіл отримують освіту в університетах або на факультетах (або коледжах) і зосереджуються на предметі, який вони хочуть викладати (наприклад, природничі науки, математика або фізика). Підготовка вчителя на цьому рівні також включає навчальну програму (включаючи розміщення в школі тривалістю чотири тижні на кожну галузь навчання).

Вчитель, який має повну кваліфікацію на початковому чи середньому рівні, також може викладати за межами своєї спеціалізації на розсуд керівника школи. Після закінчення навчання викладач отримує кваліфікацію на рівні ISCED (Міжнародна стандартна класифікація освіти), а після складання державного підсумкового іспиту та захисту дисертації вчитель отримує університетський диплом, додаток до диплома та академічну ступінь магістра (магістр).

Отримавши ступінь магістра, викладачі мають повну кваліфікацію для викладання. Чеська система освіти не пропонує жодної офіційної вступної програми для викладачів першого курсу; проте деякі школи пропонують власну програму вступу. Сорок відсотків учителів повідомили, що в їхній школі існує офіційна вступна програма для всіх новоприйнятих вчителів, тоді як 7 відсотків повідомили, що навчання в їхній школі доступне лише нещодавно кваліфікованим учителям. Деякі школи також пропонують наставництво

Чеська інспекція шкіл повідомила, що 87 % вчителів базових шкіл мають повну кваліфікацію. Вчителі, які не були повністю кваліфіковані та бажали продовжувати викладати, повинні були (за невеликими винятками) розпочати педагогічну освіту до кінця 2014 р., щоб отримати повна кваліфікація. З учителів, які перевірялися Чеською інспекцією шкіл, 8 % на

початковому та 10 відсотків на середньому рівнях виконали вимоги щодо повної кваліфікації вчителя у 2013–2014 навчальному році.

Відповідно до Закону № 563/2004, усі викладачі зобов'язані відповідати певним вимогам до професійного розвитку і їм дозволяється використовувати до 12 робочих днів для підвищення кваліфікації на навчальний рік. Професійний розвиток пропонує велика кількість організацій.

Міністерство освіти, молоді та спорту акредитує заклади вищої освіти та програми, присвячені професійному розвитку. Керівник школи забезпечує підвищення кваліфікації освітніх працівників відповідно до плану, розробленого відповідною профспілкою (якщо такий є в школі). Немає особливих вимог до професійного розвитку, характерних для математики, природознавства та техніки.

На підставі даних Міжнародного опитування викладання та навчання (TALIS) у 2013 році, 82 % чеських викладачів відвідували принаймні одну діяльність з підвищення кваліфікації за 12 місяців до збору даних. Дані, зібрані Чеською інспекцією шкіл у 2013–2014 н.р. показують, що 74 % перевірених вчителів базових шкіл відвідували різні курси та семінари, тоді як 20 % перевірених вчителів не відвідували жодної форми підвищення кваліфікації.

На основі узагальнення сучасних трендів реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції визначено, що сучасними векторами реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції є акцент на діджиталізацію, професійне зростання викладача в стратегічній перспективі, активні форми обміну досвідом, зростання рівня професійно-психологічної підготовки педагога. В даний час шведська та українська практики професійної підготовки педагогічних кадрів мають окремі риси наведеної європейської практики підготовки педагогів, проте загалом українська та шведська моделі підготовки педагогів відрізняються як методичним забезпеченням, так і фінансово-управлінськими практиками.

## **2.2. Сутність професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні**

Динамічний розвиток системи освіти вимагає використання гнучких підходів в процесі формування системи професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Концепція розвитку педагогічної освіти визначає загальну сутність та схема реалізації професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні [15]. Зокрема, концепцією визначено потребу включення при підготовці педагога елементів яку педагогічної, так і практичної підготовки, в тому числі в сфері предметної спеціальності, інформаційно-комунікаційних та цифрових методів і технологій. Ключовими проблемами підготовки педагогів за даною концепцією є відсутність єдиного центру координації розвитку системи педагогічної освіти в Україні, слабка педологічна база викладання педагогам з урахуванням як організації, так і методики підготовки майбутнього педагога., відсутність чіткого розподілу специфічних ролей між учасниками педагогічного колективу. Дані проблеми призводять до погіршення якості освіти, зменшення рівня довіри до процесу підготовки педагогів, міграції педагогічних кадрів закордон, зниження суспільного престижу та моди на навчання на педагога [15].

В рамках дослідження Стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» встановлено, що при підготовці педагога до нього визначено та чітко формалізовано професійні, методичні, організаційні та наукові вимоги, які повинні бути сформовані та реалізовані в рамках підготовки цілісного педагогічного спеціаліста [30].

Узагальнимо статистику та тренди професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні на основі Річного звіту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік.

Система внутрішнього забезпечення якості у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні наведена на рис. 2.1.

### Система внутрішнього забезпечення якості у закладі

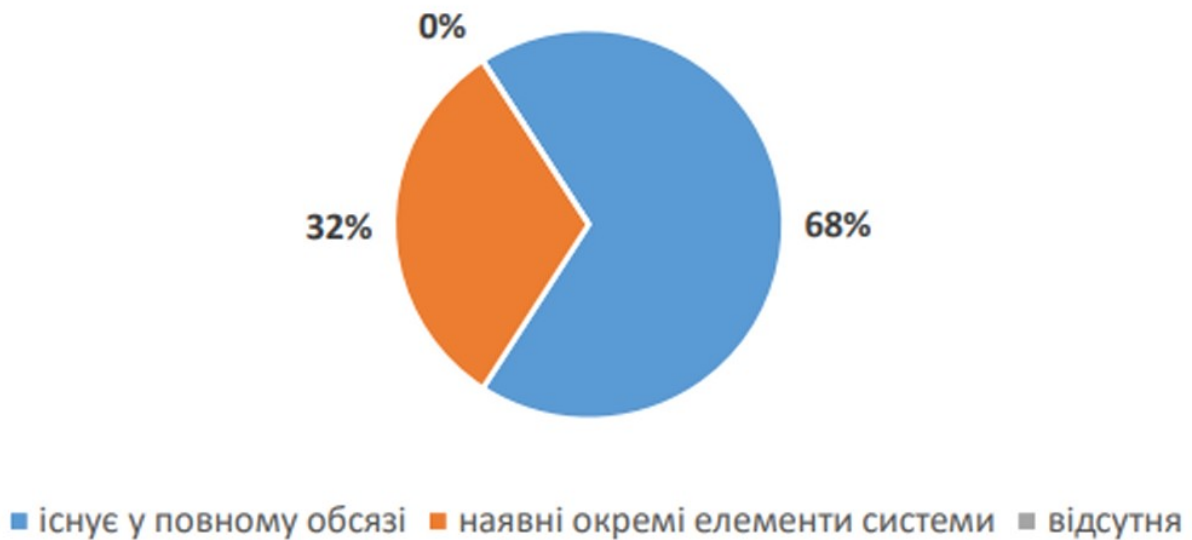


Рис. 2.1. Система внутрішнього забезпечення якості у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні [52]

Інтегральний (системний) документ, який регламентує СВЗЯ у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні наведено на рис. 2.2.

### Інтегральний (системний) документ, який регламентує СВЗЯ

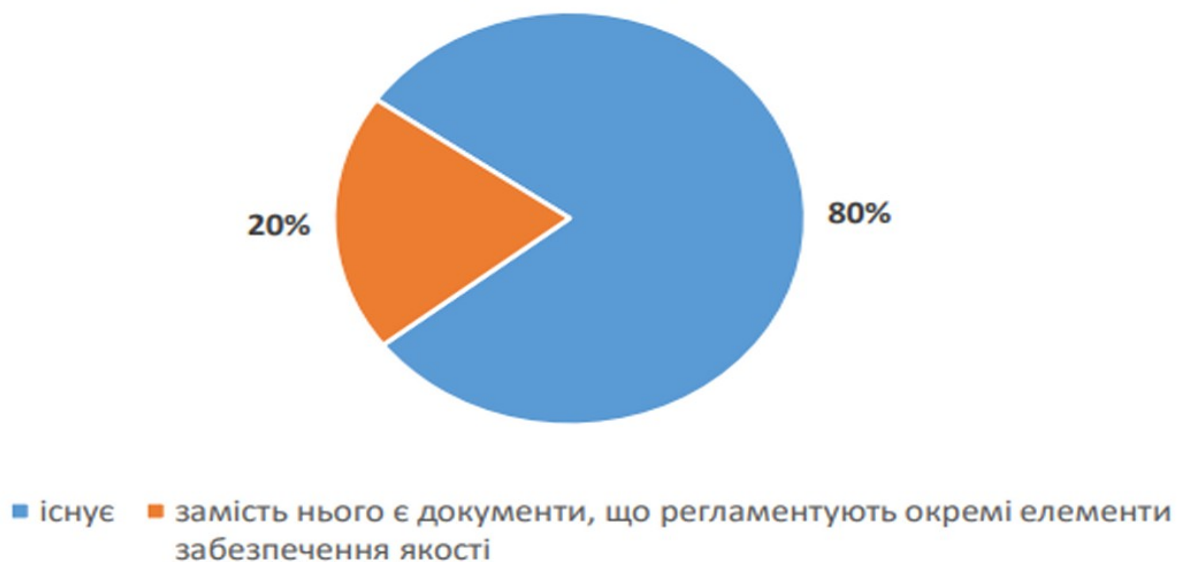


Рис. 2.2. Інтегральний (системний) документ, який регламентує СВЗЯ у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні [52]

Система внутрішнього забезпечення якості у закладі в Україні свідчить, що в більшості закладів професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні (68%) наявна система внутрішнього забезпечення якості, що є, на нашу думку, позитивним трендом розвитку освітньої системи.

Інтегральний (системний) документ, який регламентує СВЗЯ у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні, вказує, що єдиний документ системної оцінки якості професійної підготовки педагогічних кадрів наявний в 80% університетів, а в 20% досліджених закладів наявні різні документи по окремим спеціальностям педагогічної підготовки.

Елементи системи внутрішнього забезпечення якості освіти, які використовуються у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні наведено на рис. 2.3.

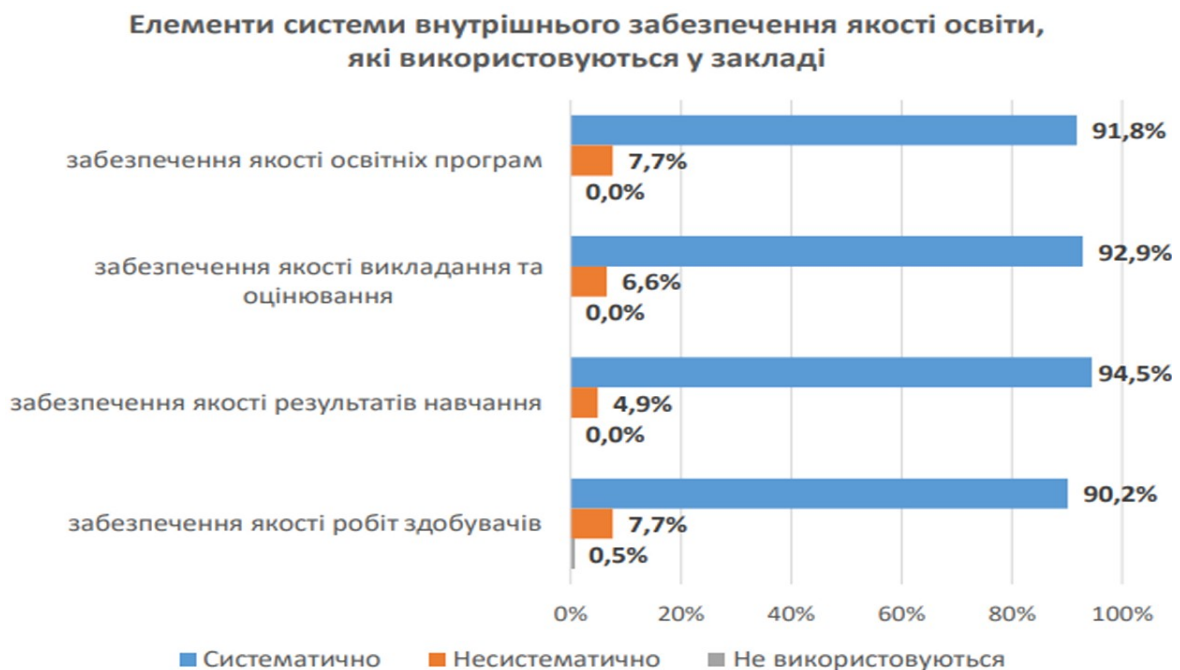


Рис. 2.3. Елементи системи внутрішнього забезпечення якості освіти, які використовуються у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів [52]

Елементи системи внутрішнього забезпечення якості освіти, які використовуються у закладах професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні, свідчать, що в понад 90% випадків наявна системна робота по

забезпеченню якості освітніх програм професійної підготовки педагогічних кадрів, забезпеченню якості навчання та викладання для педагогів, забезпеченню якості робіт здобувачів та забезпеченню якості результатів навчання педагогічних кадрів в Україні. Ключові труднощі професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні узагальнено на рис. 2.4.



Рис. 2.4. Ключові труднощі професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні [52]

До ключових труднощів професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні належать перманентні зміни в системі вищої освіти та нормативних документах для професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні; відсутність методичних практик для проведення такої професійної підготовки педагогічних кадрів; відсутність ефективних та якісних інструкцій з боку профільного міністерства освіти України.

Організаційні центри забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні наведено на рис. 2.5. В більшості профільних ЗВО таку роботу контролює проректор з навчальної діяльності. Організаційні центри забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні в більшій

мірі функціонують у формі окремих підрозділів (50,3%), а також їх функції передані навчально-методичному відділу (30,1%).



Рис. 2.5. Організаційні центри забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні [52]

До інструментарію оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів в Україні належить: регулярні опитування студентів, опитування працедавців (директорів шкіл та університетів, реалізація експертної панелі, оцінювання змістів навчальних планів, порівняння змістів навчальних планів різних профільних університетів.

Даний інструментарій оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів в Україні ілюстровано на рис. 2.6. Наведена статистика інструментарію оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів в Україні вказує на переважання системного опитування студентів та працедавців стосовно якості освіти, оцінювання змістів навчальних планів з підготовки педагогів та їх порівняння з навчальними планами профільних педагогічних університетів.

### Які інструменти використовуються при здійсненні оцінювання якості існуючих освітніх програм



Рис. 2.6. Інструментарій оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів в Україні [52]

Ключові форми коригування підготовки педагогічних кадрів в університетах України наведено на рис. 2.7. До ключових форм коригування підготовки педагогічних кадрів в університетах України належить перегляд змісту існуючих дисциплін з підготовки педагогів, розширення переліку дисциплін вільного вибору та вилучення непотрібних дисциплін з підготовки педагогів.

**Які заходи здійснюються у закладі за результатами проведення оцінювання якості освітніх програм**

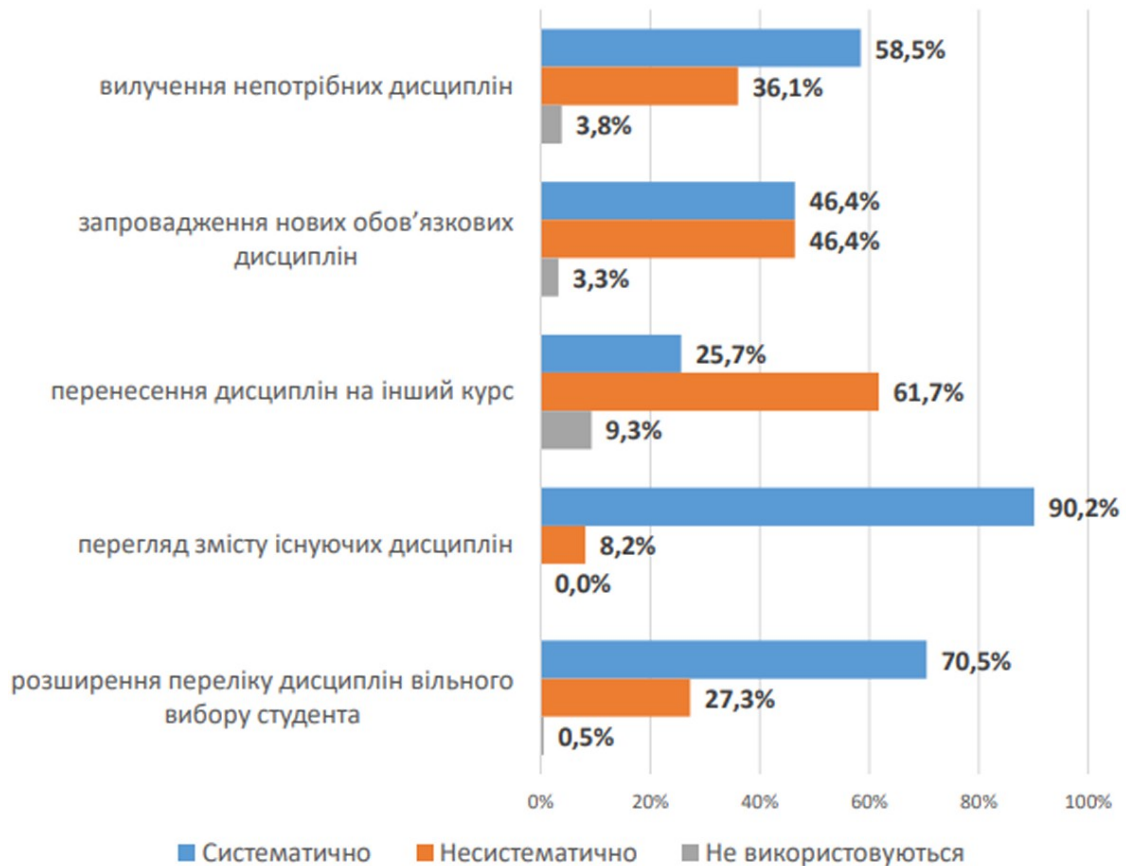


Рис. 2.7. Ключові форми коригування підготовки педагогічних кадрів в університетах України [52]

На основі узагальнення особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні визначено сучасні проблеми реалізації даної діяльності в науково-педагогічній діяльності.

### **2.3. Специфіка підготовки педагогічних кадрів в університетах в Швеції**

Шведська модель освіти має власну специфіку, що обумовлено як скандинавською соціально-економічною моделлю розвитку, так і особливостями підготовки педагогічних кадрів в університетах у Швеції.

Навчальний рік розділений на два семестри і охоплює 178 навчальних днів (з понеділка по п'ятницю щотижня). Розклад, передбачений прийнятим парламентом Швеції Законом про освіту, гарантує кожному школяреві мінімум 6785 годин навчання в обов'язковій школі (1–9 класи) щороку [36].

Муніципалітети та школи в Швеції самостійно визначають розподіл навчального часу на 9 років обов'язкової освіти; закон про освіту в Швеції передбачає, що за ці 9 років повинно бути щонайменше 1020 годин навчання математики та 800 годин навчання з трьох предметів, а саме - біології, хімії та фізики загалом. Виділений для математики час для навчання за законом фактично був збільшений у 2013 році. Для студентів, які беруть участь у програмах TIMSS 2015, час навчання для математики становив приблизно 900 годин протягом 9 шкільних років.

Загалом студентів у Швеції навчають викладачі з більш конкретними предметними навичками з 7 класу.

Викладачі відповідають за вибір методів навчання (включаючи доручення домашніх завдань учням) та матеріалів. Вчителі можуть вільно обирати такі матеріали як книги, аудіовізуальні матеріали та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), і обмежуються лише фінансовими ресурсами. Школи закупають навчальні матеріали у різних видавців та безкоштовно роздають їх учням.

Багато шкіл та муніципалітетів ставлять за мету співвідношення кількості комп'ютерів до учнів і продовжують інвестувати в цей інструмент. Хоча більшість шкіл мають доступ до комп'ютерів, Інтернету та інших технологічних засобів, використання технологій варіюється в широких межах залежно від зацікавленості вчителя та наявності фінансових ресурсів у кожній школі [41].

У національній навчальній програмі зазначено, що школа відповідає за те, щоб кожен учень міг використовувати сучасні технології як інструмент у пошуку знань, спілкування, творчості та навчання.

Студенти з особливими потребами можуть отримати право на освіту в Обов'язковій школі для учнів з обмеженими можливостями навчання з власною програмою (Grundsärskolan). Ця освіта забезпечує знання та цінності, сприяє розвитку особистості та соціальній спільності та створює добру основу для активна участь у суспільстві, серед інших переваг. Ця освіта має конкретні предмети або предметні галузі, або їх поєднання. Освіта також може включати предмети відповідно до навчальної програми Обов'язкової школи.

В рамках обов'язкової школи для учнів з вадами навчання існує спеціальна орієнтація, яка називається навчальна школа. Навчальна школа в Швеції призначена для студентів, які не можуть скористатися всією або частковою освітою з конкретних предметів. Замість окремих предметів навчальна школа має п'ять предметних областей:

- естетична діяльність;
- спілкування;
- рухові навички;
- повсякденні заходи;
- сприйняття реальності [50].

Діти, які не можуть відвідувати обов'язкову школу чи обов'язкову школу для учнів з вадами навчання через функціональні порушення чи з інших причин, можуть відвідувати спеціальну школу (Specialskolan), якщо вони:

- є глухими та сліпими або мають порушення зору та інші функціональні порушення;

- у випадках, крім попереднього пункту, люди із вадами слуху або глухості мають серйозні розлади мовлення;

- у більшості предметів студенти спеціальної школи дотримуються програм обов'язкової школи. Однак деякі предмети мають спеціальні конспекти, адаптовані до потреб учнів із вадами слуху чи вадами слуху.

Швеція здійснює моніторинг та оцінку учнів в обов'язковій школі через систему національних тестів, діагностичних матеріалів та письмових звітів з

індивідуальними планами розвитку та оцінками. Розроблені Національним агентством з питань освіти, національні тести надають підтримку вчителям у відстеженні успішності учнів відповідно до навчальної програми та навчальної програми.

Тести також надають підтримку вчителям у виставленні оцінок та застосуванні навчальної програми та навчальної програми. Для учнів 3 класу проводяться національні тести з предметів шведської, шведської як другої мови та математики; в 6 класі з предметів шведська, шведська як друга мова, математика та англійська; і в 9 класі з предметів шведської мови, шведської як другої мови, математики, англійської мови, одного з трьох предметів природничих дисциплін (біологія, фізика чи хімія) та одного з чотирьох предметів соціальних наук (громадянські науки, історія, релігія, або географія) [48].

Національне агентство з питань освіти також надає діагностичні матеріали, тести та окремі тестові завдання, які мають на меті висвітлити окремі сильні та слабкі сторони учнів, допомогти вчителям контролювати успіхи учнів та робити неупереджені судження.

Місцеві школи вирішують, як далі оцінювати прогрес з різних предметів. Принаймні раз на семестр студенти та їх батьки отримують звіти про успіхи та зустрічаються з викладачами, щоб обговорити успіхи учнів та те, як можна стимулювати та підтримувати навчання (діалоги розвитку). Звіти про хід роботи регулюються законодавством. Батьківські збори щодо успішності учнів служать заміною щорічних звітів про успіхи та оцінювання до 6 класу і продовжуються протягом усієї обов'язкової школи.

Підвищення оцінки в обов'язковій школі відбувається автоматично, і студенти не повинні здавати іспити в будь-який момент перед тим, як перейти на наступний рівень. Оцінки присуджуються після кожного семестру, починаючи з шостого курсу обов'язкової школи, і відображають здібності учнів

щодо національних цілей та критеріїв оцінювання, викладених у програмі з кожного предмета.

Станом на 2020 р. оцінки виставляються за п'ятибальною шкалою: А, В, С, D та Е, де Е - прохідна оцінка, А - найвища оцінка. Якщо учні не успішно вивчають предмет, вони отримують оцінку F. П'ять оцінок пов'язані з національними критеріями (вимогами до знань), встановленими Шведським національним агентством освіти.

У 2012 р. була розпочата величезна ініціатива підвищення кваліфікації, яка мала на меті охопити всіх викладачів математики в початковій, середній та освіті дорослих у Швеції за однорічною програмою. Також ініціатива націлена на викладачів дошкільних закладів та вчителів у дошкільних класах. Викладачам надається час для спільної роботи над модулями, представленими на веб-порталі.

Модулі зосереджені на різних аспектах математичної освіти і включають різні заходи (наприклад, читання текстів, перегляд класних фільмів, розроблених спеціально для програми, обговорення матеріалів з колегами та випробування ідей у класі) [43].

Групи викладачів працюють за модулями разом за підтримки викладачів, які є кваліфікованими вчителями математики, навченими спеціально для підтримки програми. Також ініціатива включає п'ятиденний курс для керівників шкіл. Попередні оцінки показують, що ініціатива була успішною і досягла переважної більшості шведських викладачів математики (приблизно 80 %) до кінця 2016 р. Хоча проект закінчився у 2016 р., веб-портал підтримує розміщення вказаного навчального матеріалу.

Ще одна програма була розпочата у 2013 р., забезпечуючи навчання науково-дослідницьких досліджень та розвиток шкіл для вчителів наук з різних муніципалітетів. Вчителі, що беруть участь, відповідають за створення місцевих мереж, підвищення кваліфікації та навчання своїх колег-викладачів природничих наук. Результати Швеції в TIMSS та інших міжнародних та

національних дослідженнях, що свідчать про зниження успішності учнів, безперечно вплинули на загальну шкільну дискусію, а також вплинули на масштабні нові шкільні реформи, запроваджені в 2011 р. Делегація з питань технологій є конкретним прикладом впливу програми TIMSS. Незважаючи на те, що проект завершився в 2010 р., Делегація технологій провела інформаційно-роз'яснювальну роботу, провела кампанію, опублікувала доповіді, організувала конференції та взяла активну участь у засобах масової інформації та дискусіях з метою сприяння підвищенню інтересу до математики, науки, техніки та технологій у Швеції. Іншим прикладом впливу TIMSS є ініціатива з математики, науки та технологій 2009–2011 рр., ініційована урядом для вдосконалення математики, технологій та викладання природничих дисциплін, а також для підвищення успішності та зацікавленості учнів у цих предметах [45].

Результати програми TIMSS також сприяли урядовому рішення в 2011 р. про продовження кількості навчальних годин з математики з 1 по 3 класи на одну годину на тиждень (впроваджено в 2013 р.).

Наведена специфіка підготовки педагогічних кадрів в університетах в Швеції вказує на акцентування уваги на індивідуальні підходи роботи не лише з різними віковими групами учнів, але й з різними групами учнів одного віку, тому в шведській системі підготовки педагогічних кадрів в університетах особлива увага приділяється психології, педагогіці, комунікативним навикам, емоційному інтелекту та їх практичному впровадженню в професійну роботу викладача.

## **Висновки до розділу 2**

На основі ідентифікації особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні та Швеції узагальнено наступне.

Сучасними векторами реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції є акцент на діджиталізацію, професійне зростання

викладача в стратегічній перспективі, активні форми обміну досвідом, зростання рівня професійно-психологічної підготовки педагога.

На основі узагальнення особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні визначено сучасні проблеми реалізації даної діяльності в науково-педагогічній діяльності.

Розглянута специфіка підготовки педагогічних кадрів в університетах в Швеції засвідчила акцентування уваги на індивідуальні підходи роботи не лише з різними віковими групами учнів, але й з різними групами учнів одного віку, тому в шведській системі підготовки педагогічних кадрів в університетах особлива увага приділяється психології, педагогіці, комунікативним навикам, емоційному інтелекту та їх практичному впровадженню в професійну роботу викладача.

### **III. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ШВЕЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ**

#### **3.1. Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах Швеції**

У багатьох відношеннях Швеція є критичним випадком системи вищої освіти, де курсам педагогічної підготовки відводиться важлива роль у професіоналізації викладання. За останні 25 років вища освіта у Швеції зазнала значних змін; кількість студентів, які відвідують університети, з початку 1990-х років зросла більш ніж удвічі. Після амбіцій шведського уряду створити «масовий університет» і подальших зростаючих вимог до викладачів, шведські університети поступово запроваджують програми педагогічної підготовки для своїх викладачів. У більшості шведських університетів участь у цих курсах стала фактичною вимогою для працевлаштування викладачем або для підвищення в статусі професора.

Підготовка викладачів у Швеції є частиною університетської структури і існує у понад двадцяти університетах. У 2001 р. було розпочато реформу, згідно з якою навчальні програми та організація підготовки педагогів були докорінно змінені. У парламентському комітеті Парламенту Швеції, який окреслював цю реформу, «нова» полікультурна Швеція та вплив глобалізації були згадані як важливі фактори, що підкреслюють потребу в новій підготовці педагогічних кадрів в університетах Швеції. Реформа також дала розширені можливості для викладацьких коледжів створювати власні профілі з метою залучення педагогічних кадрів на все більш конкурентоспроможний освітній ринок.

Швеція була глибоко перетворена через вплив імміграції. Кожен десятий житель народився за межами Швеції, а кожен п'ятий має принаймні одного з батьків, який народився за кордоном. Все більша кількість мігрантів підтримує або розвиває міцні транснаціональні зв'язки зі своєю країною походження. Деякі мігранти розвивають діаспорні спільноти. Також зростає кількість

шведів, які встановлюють більш глобальні зв'язки завдяки навчанню, роботі та поїздкам за кордон. Парламент Швеції та всі офіційні шведські установи хвалять ці зв'язки, і Швеція офіційно оголошена мультикультурним суспільством, де культурне різноманіття, як кажуть, збагачує країну (і робить її більш конкурентоспроможною на світовому ринку). Це впливає і на процес підготовки педагогів в університетах. Але культурні виміри при підготовці викладачів в Швеції не розподілено рівномірно. Хоча великі частини сільських та малих міст Швеції продовжують залишатися монокультурно «шведськими», саме передмістя великих міст представляють культурне різноманіття. І незважаючи на офіційну оцінку мультикультуралізму в Швеції, школи в таких громадах стикаються з низкою цілком конкретних проблем щодо підготовки педагогічних кадрів.

У пропозиції парламенту щодо започаткування реформи підготовки вчителів 2001 року виділено принцип полікультурності при підготовці викладачів Швецією. У тексті просто зазначається, що (шведське) суспільство стає «дедалі полікультурнішим, що призводить до зростаючого попиту на розуміння та повагу різних культурних ідентичностей. Більше людей пересувається через національні кордони. Зростаюча кількість шведів протягом певного періоду свого життя буде жити в іншій країні, і в той же час все більше людей у Швеції народжуються за кордоном або мають батьків» [44]. Майбутні вчителі повинні бути навчені функціонувати та працювати в мультикультурних навчальних закладах. Полікультуралізм і різноманітність, таким чином, по-різному хваляться, оскаржуються або просто сприймаються як само собою зрозуміле.

Сьогодні вчителів, а отже, і школи, просять посилити як «подібність», так і «різницю». Викладання у всіх школах, згідно із законом, повинно спиратися на так звані «основні цінності», на яких спирається шведське суспільство. Такі ідеали, як рівна цінність усіх людей, рівність жінок і чоловіків, свобода та цілісність кожної людини та солідарність з людьми, які

потребують, підкреслюють схожість між людьми та право на подібне ставлення до них, незалежно від статі, віку чи етнічного, релігійного чи соціального походження [43].

У той же час завдання школи полягає в тому, щоб заохотити всіх учнів відкривати власну унікальність як особистість і тим самим брати активну участь у соціальному житті, даючи все можливе у відповідальній свободі. Заклади підготовки вчителів таким чином, перед ними стоїть подвійне завдання. Вони повинні одночасно навчати майбутніх учителів поважати та посилювати подібність та відмінності.

Щороку близько 180 нових студентів приймаються до 4,5 або 5,5-річної програми підготовки вчителів. У ці дні будуть прийняті всі студенти, які подають заявку на будь-яку програму підготовки вчителів, і навіть ті, хто запізнюється, можуть бути прийняті, щоб заповнити всі наявні місця. Викладання в Швеції вже не є професією з високою соціальною повагою, і студенти, які мають оцінки значно нижче середнього, приймаються до різних навчальних програм по всій Швеції. Як і в інших програмах підготовки вчителів, у програмі, яку я виконував, значною мірою домінують жінки, але, можливо, менше, ніж у інших коледжах. Більшість студентів за цією програмою підготовки вчителів ніколи раніше не навчалися в університеті чи коледжі, і багато хто приходить прямо із середньої школи. Нова реформа різко збільшила різноманітність у організації програми підготовки вчителів, як зазначено вище. У цьому коледжі перший семестр - це той, в якому всі студенти проходять абсолютно однакові курси в однаковому порядку. Усі студенти починають з місячного курсу „міжкультурної педагогіки”. Є лекції, але в основному багато семінарів та практикумів, в яких студентам пропонується бути активними. Викладачі програми докладають великих зусиль, щоб навчити початківців звичку вчитися, читати та писати [45].

Менші групи становлять ядро студентів при роботі в групах, які працюють разом у тісній співпраці. Це також повинно відображати практику

реального викладання, коли вони працюватимуть у командах з іншими викладачами. Атмосфера у цьому першому семестрі програми підготовки вчителів, яку я виконував, була дуже турботливою та підтримуючою. Студентів обережно штовхали, щоб вони встигали і вчасно подавали свої завдання. Їх не виправляли і не допитували, але вони відчували себе як вдома в коледжі. Їх заохочували ставити запитання навіть під час лекцій, коли більшість студентів була присутня.

Крім того, їх навчили бути «рефлексивними та рефлексивними» у процесі навчання та використовувати комплексні методи у своєму навчанні. Їх особистий досвід та їх власний спосіб думати про них дали змогу увійти в цей рефлексивний режим. Студентам пропонувалося вести «журнал реєстрації», щоб робити примітки щодо своїх спостережень на уроці та питань щодо літератури. Це мало допомогти їм задуматися над власним досвідом навчання. Таким чином студентам пропонувалося використовувати себе як суб'єктів і об'єктів для роздумів, а також використовувати власний досвід як вихідну точку для навчального процесу. Етнічне чи національне походження студентів часто висвітлювали самі студенти. Студенти, які визнали себе етнічно шведами, були меншиною. Попри те, що багатьом студентам початкові письмові завдання, яких вони піддавали, були досить складними, вони сказали, що програма їм сподобалась. Деякі кинули навчання через кілька тижнів, але багато хто стверджував, що їм подобається тепла, турботлива атмосфера коледжу та програма підготовки вчителів.

Усі шведські програми підготовки вчителів включають велику дозу практичних занять у школах протягом курсу програми. Організувати це навчання в школі є непростим завданням для всіх програм підготовки вчителів.

При цьому важливими формами професійної підготовки педагогічних кадрів на основі шведського досвіду мають стати майстер-класи, відкриті лекції, навчання дистанційно (особливо в умовах COVID-19 обмежень), робота в групах, активізація самостійного навчання. Кілька країн запровадили або

планують запровадити обов'язкові ініціативи педагогічного навчання для викладачів закладах вищої освіти з використанням досвіду Швеції.

### **3.2. Можливості застосування інноваційних ідей шведського досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів в освітніх реаліях України**

Дослідження та досвід показують, що інноваційні підходи до навчання, що пропагуються дослідниками професійної підготовки педагогічних кадрів в освітніх реаліях України, суттєво відрізняються від повсякденної практики вчителів у багатьох країнах [44].

У багатьох країнах світу існує багато невловимих і стійких прогалів між дослідженнями підготовки професійної підготовки педагогічних кадрів. Це однозначно означає, що дослідження ефективного впровадження навчальних підходів є надзвичайно важливими для подолання цієї затоки. Ці величини масштабів повинні бути широкомасштабними і охоплювати не лише практику вчителів та дослідників, а й практики інших важливих зацікавлених сторін, включаючи директорів шкіл, викладачів вчителів, адміністраторів освіти та політиків. Крім того, оскільки контексти викладання суттєво різняться як усередині регіонів, так і між регіонами та країнами, важливо зрозуміти, як інноваційні підходи до викладання можуть бути адаптовані до місцевих умов реалізації, зберігаючи при цьому їх основні принципи.

Інноваційні підходи до викладання при підготовці професійної підготовки педагогічних кадрів, як правило, запроваджуються в контексті нової навчальної програми, освіти для вчителів та програми професійного розвитку або їх поєднання. Однак важливо підкреслити, що інновації не є корисними самі по собі - не всі інновації в навчанні є вдосконаленнями.

По-перше, для того, щоб розрізнити зміни та вдосконалення у навчанні, важливо пояснити те, що варто знати та робити математично, під час розмежування цілей навчання. Тоді викладацька інновація є вдосконаленням, якщо є докази (загальновизнані), що вони можуть підтримувати прогрес учнів

до визначених навчальних цілей ефективніше, ніж типові форми навчання в країні чи регіоні. Цей погляд на вдосконалення навчання має політичний вимір, оскільки часто виникають конфлікти між поглядами дослідників математичної освіти та політиками щодо того, що варто знати та робити математично. Як наслідок, цілі навчання, на яких орієнтовані інноваційні підходи до викладання, часто суперечать національним оцінкам, які надають пріоритет процесуальним компетенціям за рахунок концептуального розуміння, плавності процесу, вирішення проблем та математичного спілкування.

Слід відмітити покращенням в одному контексті (школі, країні тощо), може не бути вдосконаленням в іншому контексті, оскільки культурні та національні пріоритети в педагогічній освіті можуть відрізнятися, наприклад, від акценту на додатках та моделювання або на формалізацію та теорію.

Нововведення неодмінно адаптується до місцевого контексту школи та класу в процесі впровадження. У зв'язку з цим дослідники освітньої політики розглядають реалізацію як взаємозалежну між інновацією та місцевим контекстом. Враховуючи те, що у цьому спеціальному випуску ми зосереджуємось на навчанні інновацій, які мають потенціал для покращення якості навчання педагогів, слід відзначити, що на першому плані обґрунтування інноваційних підходів до навчання, оцінки доцільності впровадження, свідчення вдосконалення педагогічної практики та увага до контекстів впровадження. При підготовці педагогів слід сприяти орієнтації на інновації, відкриті для нових можливостей, але також наголошуємо на аналізі та турботі про докази.

Запровадження інноваційних підходів до навчання в масштабі, як приклад вдосконалення навчальних занять, не працює, коли воно формулюється з точки зору передачі знань від дослідників або політиків до викладачів. Очевидно, що вчителів слід розглядати як ключових факторів змін та важливих реалізаторів інноваційних підходів до навчання.

Однак вдосконалення викладання в масштабі не працює як епізодичні зусилля вчителів вдосконалити своє викладання повністю самостійно, ізольовано від інших зацікавлених сторін (так званий підхід «знизу вгору»). Підвищення кваліфікації передбачає значне навчання вчителя і вимагає систематичної підтримки на основі чітких цілей, наукових знань, а також моніторингу та аналізу прогресу на основі доказів. Впровадження інновацій в одному класі може бути складною справою, і це навіть більш вимогливо для всієї школи. Однак це стає складнішим завданням, коли масштабування інновацій має на меті охопити багато шкіл, району чи навіть штату чи нації. Тому зрозуміло, що масштабування стало проблемою для досліджень педагогічної освіти протягом останніх 10 років. Це зосередження уваги на масштабуванні, частково, намагання врахувати результати міжнародних досліджень.

Важливий вимір варіації стосується рівня масштабування. Це може бути на мікрорівні з кількома вчителями (наприклад, з однієї школи), на мезорівні з десятками вчителів (наприклад, з різних шкіл регіону) або на макрорівні з сотнями (або навіть тисячі) вчителів (наприклад, підтримка реформ у районі, штаті чи країні). Немає суворої лінійності цих рівнів: діяльність з професійного розвитку на мікрорівні може мати ширший вплив на макрорівні, якби вчителі-учасники поділились з колегами тим, що вони дізналися.

На кожному з цих рівнів важливо враховувати різні відповідні аспекти контексту реалізації. Сюди можуть входити студенти та батьки на мікрорівні, директори та керівники вчителів на мезорівні та керівники та директори на макрорівні. Крім того, відповідні аспекти контексту при масштабуванні на національному рівні включають розмір країни. Наприклад, збільшення масштабу в Іспанії означає щось зовсім інше, ніж масштабування на Мальті. Крім того, відповідні аспекти на всіх трьох рівнях включають наявність національної навчальної програми (як у Великобританії) чи ні (як у Німеччині), зміст навчальної програми, наявність викладачів (надлишок чи відсутність

викладачів) та сучасні види підтримки, на які вчителі можуть спиратись для вдосконалення свого викладання.

На тлі цього обговорення інновацій та масштабування ми тепер розглянемо причини згаданого розриву між дослідженнями педагогічної освіти та практикою. З боку освітньої практики для педагогів є складним завданням змінити практику в класі: від викладача, який намагається безпосередньо викладати процедури вирішення конкретних, вузько визначених типів завдань, до фасилітатора, який має на меті підтримати розвиток студентами як концептуальне розуміння, так і процедурна плавність, їх використання декількох подань, їх здатність розвивати та критикувати аргументи тощо.

Інші пояснення зосереджені на класі та існуючих нормах (наприклад, учні не звикли до підходів до навчання, орієнтованих на опитування), спільноті вчителів (наприклад, обмежена співпраця з колегами), розвитку школи та керівництві (наприклад, обмежена підтримка керівника школа), або районний, національний освітній чи політичний контекст (наприклад, оцінки математики, що підкреслюють процесуальні компетенції над концептуальним розумінням), навчальні матеріали, доступні вчителям, а також характер та якість опор для навчання вчителів (наприклад, професійних розвиток, спільні зустрічі вчителів). У сукупності ці різні пояснення додатково роз'яснюють проблему впровадження інноваційних підходів до навчання у масштабі.

Європейська Комісія профінансувала декілька проектів розповсюдження та дослідження, які спрямовані на підтримку широкого впровадження навчання на основі опитування в STEM-освіті, включаючи Primas (сприяння вивченню математики та природничо-наукової освіти в Європі), Mascil та Фібоначчі. Також спостерігається збільшення кількості масштабних регіональних та національних проектів, спрямованих на вдосконалення педагогічної освіти, включаючи IMST та Sinus and Sinus-Transfer в Європі, MIST, та PMRR (практичні заходи, подання та процедури, 2015–2021) у США, ETMST (підвищення кваліфікації викладачів природничих наук).

Деякі з цих ініціатив зосереджені виключно на викладанні педагогічних наук, тоді як інші поєднують кілька предметів, наприклад, математику з наукою та технологією (викладання STEM). Є також проекти вдосконалення навчальних занять, які зосереджені на навчанні з усіх предметів. Кожен із цих підходів має переваги та недоліки. Наприклад, зосередження уваги на одному предметі дає змогу глибоко поглянути на зміст (врешті-решт, охоплюючи кілька тем, таких як алгебра, числення або ймовірність та статистика), але залишає відкритим, як покращення викладання може вплинути на всі аудиторії та розвиток шкільного рівня (де вчителі з різних дисциплін вчать один у одного). На відміну від них, ініціативи, що залучають викладачів усіх предметів, відкривають можливість для спільних заходів, спрямованих на сприяння розвитку спільного бачення та ідентичності на рівні школи, але не обов'язково вирішують специфічні для змісту завдання у вдосконаленні викладання. Крім того, обидва підходи до широкомасштабного впровадження залишають за вчителями подальший розвиток та інтеграцію ідей, які вони засвоїли в умовах професійного розвитку, у свою практику в класі в їх конкретному шкільному контексті.

Незважаючи на те, що згадані вище ініціативи внесли значний внесок, нам ще потрібно багато чого дізнатись про те, як підтримати впровадження інноваційних підходів до викладання на основі досліджень. Це не тільки те, що цей вид роботи часто розглядається як периферійний, що стосується проблем досліджень освіти, але й те, що проводити масштабні проекти впровадження, не кажучи вже про дослідження їх впливу, є дуже дорогим як з точки зору часу, так і з точки зору грошей. Крім того, в даний час існує кілька загальновизнаних підходів до проектування та оцінки проектів, які зосереджені на широкомасштабному впровадженні інноваційних практик викладання.

Для того, щоб надати огляд можливих підходів до масштабного вдосконалення викладання та структурувати подальші дослідження, корисною є розробка концептуальної основи. В шведському досвіді виділяють три основні

категорії підходів до (широкомасштабної) реалізації: I) ресурси, II) діяльність з професійного розвитку; III) дотримання контекстів реалізації.

У межах кожної категорії вони перелічують різні аспекти, які необхідно враховувати. Наприклад, у випадку з ресурсами вони розрізняють ресурси для навчання в класі та для професійного розвитку, визначають різні цільові групи та розглядають ключові особливості конкретних ресурсів (наприклад, зосереджені на вивченні, зосереджені на реальних програмах).

### **Висновки до розділу 3**

Аналіз використання досвіду Швеції в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів в освітніх реаліях України вказує на можливість адаптації провідного педагогічного досвіду в контексті підготовки та позиттивного підвищення кваліфікації педагогів.

При цьому важливими формами професійної підготовки педагогічних кадрів на основі шведського досвіду мають стати майстер-класи, відкриті лекції, навчання дистанційно (особливо в умовах COVID-19 обмежень), робота в групах, активізація самостійного навчання. Кілька країн запровадили або планують запровадити обов'язкові ініціативи педагогічного навчання для викладачів закладах вищої освіти з використанням досвіду Швеції.

Дослідження наслідків та ефективності педагогічної підготовки закладах вищої освіти зростає. Курси педагогічної підготовки можуть сприяти змінам у підходах учасників до викладання та навчання, а також їх навчальної практики. Педагогічна підготовка може покращити ставлення учасників до викладання, оскільки студенти більше оцінюють навчання вчителів, які пройшли педагогічну підготовку, порівняно з викладачами, які цього не робили, і що студенти, які отримують вказівки вчителів, які брали участь у педагогічному навчанні, дізнаються більше ефективно.

## ВИСНОВКИ

На основі дослідження сучасних трендів професійної підготовки педагогічних кадрів в університетах Швеції і України зроблено наступні висновки та пропозиції.

Встановлено, що професійна підготовка педагогічних кадрів в університетах України та Швеції як наукова проблема передбачає концептуальне філософське та наукове висвітлення сучасних аспектів організації, методології, методики та проведення підготовки, перепідготовки та управління підготовкою педагогічних кадрів в університетах України та Швеції.

Визначено, що під професійною підготовкою педагогічних кадрів дуалістично можна розуміти: а) сукупність дій з формування запасу, навчання та підвищення кваліфікації спеціалістів за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, умінь, навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними програмами; б) результат розвитку освітньої системи, який забезпечує наявність достатньо рівня спеціалістів за різними педагогічними напрямками, які мають сукупність знань, вмінь та навичок для проведення навчання школярів та студентів за відповідними програмами.

Доведено, що наведені організаційні форми професійної підготовки вчителів дозволяють ефективно забезпечувати процеси управління в стратегічній перспективі на основі специфіки національної освітньої моделі.

Підкреслено, що для якісного управління процесом професійної підготовки педагогічних кадрів в будь-якій моделі вищої освіти та управління кадровим потенціалом актуальним є використання інструментів стратегічного планування та контролінгу вищої освіти та перепідготовки вчителів і викладачів, що дозволить якісно визначати потребу в спеціалістах певної категорії та проводити їх по життєве підвищення кваліфікації з метою

адаптивного використання при трансформаційних процесах на національному ринку праці.

Сучасними векторами реформування педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції є акцент на діджиталізацію, професійне зростання викладача в стратегічній перспективі, активні форми обміну досвідом, зростання рівня професійно-психологічної підготовки педагога.

На основі узагальнення особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні визначено сучасні проблеми реалізації даної діяльності в науково-педагогічній діяльності.

Розглянута специфіка підготовки педагогічних кадрів в університетах в Швеції засвідчила акцентування уваги на індивідуальні підходи роботи не лише з різними віковими групами учнів, але й з різними групами учнів одного віку, тому в шведській системі підготовки педагогічних кадрів в університетах особлива увага приділяється психології, педагогіці, комунікативним навикам, емоційному інтелекту та їх практичному впровадженню в професійну роботу викладача.

Аналіз використання досвіду Швеції в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів в освітніх реаліях України вказує на можливість адаптації провідного педагогічного досвіду в контексті підготовки та життєвого підвищення кваліфікації педагогів.

При цьому важливими формами професійної підготовки педагогічних кадрів на основі шведського досвіду мають стати майтер-класи, відкриті лекції, навчання дистанційно (особливо в умовах COVID-19 обмежень), робота в групах, активізація самостійного навчання. Кілька країн запровадили або планують запровадити обов'язкові ініціативи педагогічного навчання для викладачів закладах вищої освіти з використанням досвіду Швеції.

Дослідження наслідків та ефективності педагогічної підготовки закладах вищої освіти зростає. Курси педагогічної підготовки можуть сприяти змінам у підходах учасників до викладання та навчання, а також їх навчальної практики.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. [Авраменко Б. В.](#) Результати експерименту з формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів в аспірантурі [Електронний ресурс] / Б. В. Авраменко // [Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського](#). 2013. № 3-4. С. 17-26.
2. Артемчук, Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 176 с.
3. Астахова В. І. Наукові дослідження у приватних ВНЗ: перші досягнення, перспективи / В. Астахова // Вища освіта України. 2003. № 1. С. 22–27.
4. [Білянін Г.](#) Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти в Україні (1900–2012 роки) [Електронний ресурс] / Г. Білянін // [Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини](#). 2013. Вип. 2. С. 45-51.
5. [Веліканова Г.](#) Безперервна підготовка педагогічних кадрів у системі професійної освіти Іспанії [Електронний ресурс] / Г. Веліканова // [Педагогічна освіта: теорія і практика](#). 2015. Вип. 19(1). С. 35-39.
6. [Гладуш В. А.](#) Тенденції розвитку форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні [Електронний ресурс] / В. А. Гладуш // [Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки](#). 2019. Вип. 9. С. 10-31.
7. [Демідова Ю. Є.](#) Система підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні: ретроспектива розвитку і особливості формування [Електронний ресурс] / Ю. Є. Демідова, О. Є. Тверитникова, Н. Іліаш // [Теорія і практика управління соціальними системами](#). 2019. № 4. С. 112-124.
8. Державна служба статистики України <http://www.ukrstat.gov.ua/>

9. [Жабенко О. В.](#) Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у країнах бенілюксу та Україні [Електронний ресурс] / О. В. Жабенко // [Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах](#). 2016. Вип. 49. С. 100-111.
10. [Жаровцева Т. Г.](#) Сучасні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Монголії [Електронний ресурс] / Т. Г. Жаровцева, Тербиш. Батзая // [Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки](#). 2017. № 3. С. 125-128.
11. [Кириченко М. О.](#) Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві [Електронний ресурс] / М. О. Кириченко // [Theory and methods of educational management](#). 2016. № 2.
12. [Кліменко А. Л.](#) Діагностика якості підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти [Електронний ресурс] / А. Л. Кліменко // [Вісник післядипломної освіти](#). 2012. Вип. 8. С. 76-80.
13. [Кліменко А. Л.](#) Система педагогічного контролю підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу [Електронний ресурс] / А. Л. Кліменко // [Вісник післядипломної освіти](#). 2010. Вип. 2. С. 61-68.
14. [Клокар Н. І.](#) Технологія підвищення кваліфікації педагогічних, методичних та управлінських кадрів заочно-дистанційною формою навчання [Електронний ресурс] / Н. І. Клокар // [Постметодика](#). 2010. № 5. С. 17-24.
15. Концепція розвитку педагогічної освіти.  
<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
16. Марушкевич А.А. Педагогіка (у структурно-логічних схемах та таблицях): [Навчальний посібник] / Марушкевич А.А., Спіцин Є. С., Кошечко Н. В. К.: Компринт, 2020. 91 с.

17. Кошечко Н.В. Методика викладання у вищій школі. Навчальний посібник. К.: Обрії, 2013. 124 с.
18. [Кочарян І. С.](#) Аналіз методичних засад державного планування підготовки фахівців та науково-педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / І. С. Кочарян, А. М. Безус // [Економіка: реалії часу](#). 2013. № 1. С. 95-100.
19. [Кузьменко Ю.](#) Створення нормативно-правової основи системи професійної освіти педагогічних кадрів в Україні [Електронний ресурс] / Ю. Кузьменко // [Молодь і ринок](#). 2017. № 2. С. 17-22.
20. [Листопад О. А.](#) Творчість як складова підготовки педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / О. А. Листопад // [Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського](#). 2011. № 3-4. С. 36-44.
21. Лобанова Л.С. (2007) Аналіз сучасної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні. Наука та наукознавство. № 3. С. 55 – 62.
22. Марушкевич А.А. Педагогіка вищої школи: Теорія виховання. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Навчальний посібник. - К. , 2005. - 107с.
23. Марушкевич А.А., Кошечко Н.В. С.А. Ананьїн (1873–1942): педагогічні ідеї (цикл лекцій): Навчальний посібник. К.: Обрії, 2011. 150 с.
24. Марушкевич А.А., Кошечко Н.В. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. К.: Київський університет, 2007. 80 с.
25. [Олійник В. В.](#) Неперервне оновлення знань науково-педагогічних кадрів – нагальна проблема національної вищої школи України [Електронний ресурс] / В. В. Олійник // [Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки](#). 2017. Вип. 4. С. 109-123.
26. [Орос І.](#) Стан підготовки і підвищення кваліфікації робітничих та педагогічних кадрів в Україні [Електронний ресурс] / І. Орос // [Збірник](#)

[наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини](#). 2019. Вип. 1. С. 100-105.

27. Підготовка педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України [Електронний ресурс] // [Освітня аналітика України](#). 2018. Вип. 2. С. 109-120.

28. [Полякова Г. П.](#) Деонтологічна підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі: сутність і результати [Електронний ресурс] / Г. П. Полякова // [Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського](#). 2011. № 1-2. С. 29-35.

29. Постанова Кабінету міністрів України від 01.03.99 р. № 309 Про затвердження положення «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів». Електронний ресурс. режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF>

30. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>

31. [Різник В. В.](#) Національні особливості та закордонна практика підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / В. В. Різник, Н. А. Різник // [Молодий вчений](#). 2017. № 10. С. 525-529.

32. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. проф. Сергія Квіта. — Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. — 244 с.

33. [Сапожников С. В.](#) Сучасна система підготовки педагогічних кадрів у республіці Грузія у контексті реформування вищої школи [Електронний ресурс] / С. В. Сапожников // [Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія](#). 2020. № 1. С. 272-281.

34. [Старостіна О. В.](#) Перспективи використання досвіду розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів в Англії у системі педагогічної освіти України [Електронний ресурс] / О. В. Старостіна // [Молодий вчений](#). 2018. № 5(1). С. 87-90.

35. [Силадій І. М.](#) Формування творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / І. М. Силадій // [Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія](#). 2017. № 2. С. 72-78.

36. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти від 17.04.2002 № 347/2002. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

37. [Фаст О. Л.](#) Європейська освітня політика щодо управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації [Електронний ресурс] / О. Л. Фаст // [ScienceRise. Pedagogical Education](#). 2018. № 1. С. 16-21

38. [Шандрук С. І.](#) Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід [Електронний ресурс] / С. І. Шандрук // [Наукові записки \[Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка\]. Сер. : Педагогічні науки](#). 2017. Вип. 155. С. 16-20.

39. [Харченко Н.](#) Педагогічно доцільні інформаційні сервіси як чинник мотивації педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Н. Харченко // [Нова педагогічна думка](#). 2019. № 2. -С. 66-70.

40. [Ярхо Т. О.](#) Формування математичної компетентності майбутніх науково-педагогічних кадрів у системі неперервної професійної підготовки магістрів і аспірантів сучасного технічного університету [Електронний ресурс] / Т. О. Ярхо, Т. В. Ємельянова // [Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки](#). 2015. Вип. 3. С. 417-423.

41. [Яцишин А.](#) Актуальність підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для інформатизації загальної середньої освіти України [Електронний ресурс] / А. Яцишин // [Наукові записки](#)

[\[Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка\]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 8\(2\). С. 70-78.](#)

42. Abou El-Seoud, S.; Seddiek, N.; Taj-Eddin, I.; Ghenghesh, P.; Nosseir, A.; El-Khouly, M. E-Learning and Students' Motivation: A Research Study on the Effect of E-Learning on Higher Education. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.* 2014, 9, 689–695.

43. Ali, W. Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *High. Educ. Stud.* 2020, 10, 16–25.

44. Anwar, K.; Adnan, M. Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *J. Pedagog. Res.* 2020, 1, 45–51.

45. Bovsunovska V., Mariuts I. Innovative approaches to the professional training of teachers in the universities of Sweden

46. Dhawan, S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *J. Educ. Technol. Syst.* 2020, 49, 5–22.

47. Fischer, H.; Heise, L.; Heinz, M.; Moebius, K.; Koehler, T. E-learning trends and hypes in academic teaching. Methodology and findings of a trend study. In *Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA)*, Porto, Portugal, 25–27 October 2014; pp. 63–69.

48. Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration. Available online: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8>

49. Marinoni, G.; Van't Land, H.; Jensen, T. The Impact of COVID-19 on Higher Education around theWorld. International Association of Universities. Available online: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)

50. Suresh, M.; Priya, V.V.; Gayathri, R. Effect of e-learning on academic performance of undergraduate students. *Drug Invent. Today* 2018, 10, 1797–1800.

51. Sobaih, A.E.E.; Hasanein, A.M.; Abu Elnasr, A.E. Responses to COVID-19 in Higher Education: Social Media Usage for Sustaining Formal Academic Communication in Developing Countries. *Sustainability* 2020, 12, 6520.

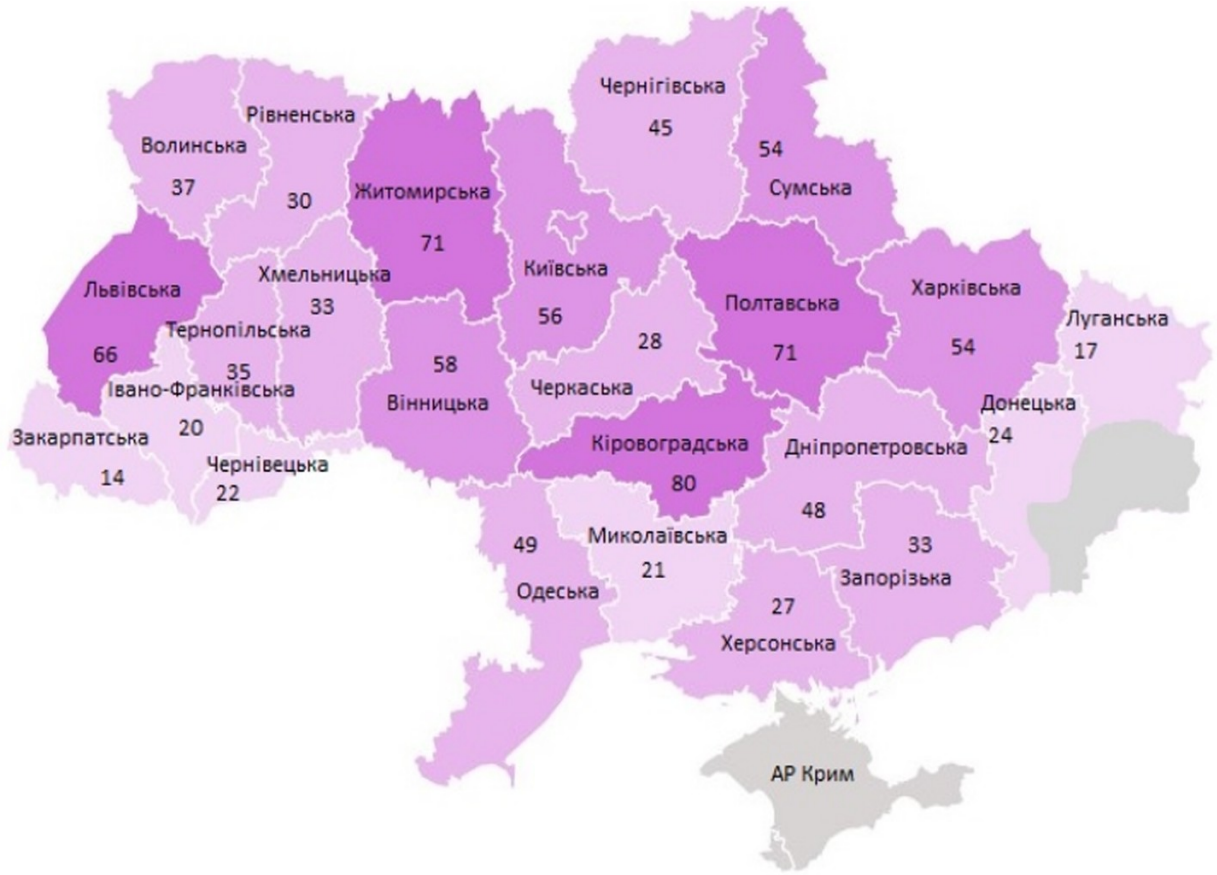
52. <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/02/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82-2020.pdf>

53. <https://knoema.ru/WBWDI2019Jan/world-development-indicators-wdi>

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Перелік опорних шкіл в Україні



## Додаток Б

### Сертифікація вчителів

Сертифікація – це оцінювання професійних компетентностей вчителя. Вона допомагає виявити кращих вчителів – професіоналів та агентів змін у освіті, які готові поширювати свій досвід.

Сертифікація відбувається у три етапи:

1. незалежне тестування
2. самооцінювання
3. спостереження експерта

В разі успішного проходження вчитель отримує сертифікат, надбавку до зарплати у 20% впродовж трьох років (термін дії сертифікату) та можливість зарахувати сертифікат як чергову (позачергову) атестацію.

У 2019, під час першого року пілотування сертифікації, пройти її мали можливість 1000 вчителів. Із зареєстрованих 857 педагогів з усієї України успішно склали сертифікацію 705 учасників.

На етапі пілотування у 2019-2020 роках сертифікацію мають можливість пройти лише вчителі початкових класів. Сертифікація є повністю добровільною. Передбачається, що в майбутньому, з розгортанням реформи НУШ, сертифікація замінить атестацію педагогів.

#### **Сертифікація-2020**

**Взяти участь можуть удвічі більше вчителів – квота становить 2000 осіб.**

У порівнянні з 2019 роком, матиме **новий порядок етапів:**

1. Незалежне тестування.
2. Самооцінювання учасниками власних компетенцій.
3. Спостереження освітнього експерта за роботою вчителя.

#### **Реєстрація**

- Триває з 15 до 31 січня включно.
- Відбувається шляхом подання пакету документів до регіональних центрів оцінювання якості освіти (РЦОЯО).
- Перелік документів, які необхідно подати:
  - реєстраційна картка-заява (формується на сайті УЦОЯО);
  - копія паспорта громадянина України, разі його відсутності – іншого документа, що посвідчує особу;
  - копія довідки про присвоєння ІПН або картки платника податків;
  - довідка із закладу освіти, в якому працює вчитель.