

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Факультет психології

Кафедра педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Виконала:

Здобувачка вищої освіти 2–го курсу магістратури
освітньої програми Педагогіка вищої школи

Нагорнюк Ольга Володимирівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Левицька Людмила Анатоліївна

Допущено до захисту

Робота захищена _____ 20__ р.

Кафедрою педагогіки

З оцінкою _____

Протокол № ____ від _____

Завідувач кафедри _____

Київ - 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	2
I. Теоретичні аспекти досліджуваної проблеми.....	9
1.1 Історична перспектива терміну “професія” та зародження поняття стандартизації.....	9
1.2 Розвиток педагогічної професії: шлях та сучасні виклики.....	12
1.3 Огляд сучасної проблематики педагогічної готовності.....	15
Висновки до першого розділу	16
II. Емпіричне дослідження	18
2.1 Організація та етапи дослідження	18
2.2 Аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження	26
Висновки до другого розділу.....	66
ВИСНОВКИ.....	68
Додаток А. Сценарій опитування експертів	73
Додаток Б. Сценарій опитування директорів ЗЗСО	78
Додаток В. Карта проведених інтерв'ю та фокус-груп.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	87

ВСТУП

Освітня система України, реагуючи на зовнішні та внутрішні виклики сучасного світу, зазнає постійних змін і трансформацій. Глобалізаційні процеси, повномасштабна війна, стрімкий розвиток інформаційних технологій, зокрема, масове застосування генеративного штучного інтелекту, а також динаміка розвитку економіки створюють передумови для перегляду підходів до освіти, її змісту та професійної підготовки вчителів і викладачів на постійній основі.

Проблема професійної підготовки педагогів вимагає оновлення освітнього процесу в педагогічних ЗВО. Це передбачає надання студентам сучасних знань, розвиток відповідних навичок та формування мотиваційно-ціннісних орієнтирів, спрямованих на інноваційну педагогічну діяльність. Важливо також виявити та проаналізувати необхідні умови для становлення *професійної готовності майбутніх учителів* до професійної самореалізації та професії загалом.

Вихідні концептуальні положення та завдання щодо актуальності професійної підготовки вчителів і викладачів визначені у законодавчих та нормативних документах про освіту. Наприклад, у законі України “Про освіту” (2017), який визначив напрями розвитку освіти на наступні чотирнадцять років, зокрема, реформу повної загальної середньої освіти під назвою “Нова українська школа” [1]. Зважаючи на масштабність та докорінно іншу філософію освіти, реформа, безумовно, впливає та впливатиме надалі на розвиток інших ланок освіти. Зокрема, ініціативи, які стосуються розвитку і більшій фокусності та професійним акцентам старшої школи, вплинули на варіативність змісту вищої школи. Так, у 2023 році були прийняті правки [2], що передбачають гнучкість тривалості

навчання для студентів за контрактною формою навчання, можливість змінювати спеціальність після 1–2 курсів тощо.

Формування та шляхи реалізації освітньої політики в Україні, філософське осмислення особливостей розвитку національних освітніх систем відображено у дослідженнях В. Кременя, В. Огневюка, Гриневич Л.М., Калашнікової С.А., Іщенко Т.Д. та інших науковців [15, 31, 33, 37].

Проте для успішності реформи та будь-яких нових ініціатив, важливим та основоположним є **профіль вчителя** та викладача, які фактично є носіями та трансляторами освітніх ідей та концепцій. Так, у 2020 році затвердили професійний стандарт за професіями “Вчитель закладу загальної середньої освіти” та “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти” [3]. Стандарт визначає п’ять загальних і п’ятнадцять професійних компетентностей для кожної із кваліфікаційних категорій: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Такий підхід дозволяє вибудовувати своєрідну карту розвитку вчителя, розуміти потребу в підвищенні кваліфікації та заздалегідь планувати своє професійне навчання [4]. Аналогічно ситуація складається й зі стандартом на групу професій “Викладачі закладів вищої освіти”, хоча реформа вищої школи має дещо інший характер змін та векторів розвитку, на відміну від реформи “Нова українська школа”.

Наявність якісних оновлених стандартів є невід’ємною та важливою складовою екосистеми професійного розвитку педагогів. Це не лише визначає вимоги та критерії відбору працівників освітніх закладів, але й є визначальним фактором у підготовці, підтримці та моніторингу якості

навчального процесу. Оновлені стандарти сприяють створенню динамічної та адаптивної системи освіти, що відповідає сучасним вимогам суспільства і ринку праці. Крім того, вони забезпечують основу для постійного вдосконалення методик та стратегій навчання, що сприяє підвищенню ефективності та результативності педагогічної діяльності. Такий підхід також сприяє забезпеченню індивідуального розвитку кожного педагога, підвищенню його професійної компетентності та мотивації до постійного самовдосконалення.

Та попри те, що ці ідеї є широко відомими для експертного та наукового кола фахівців, що працюють в галузі освіти та педагогіки, взаємозв'язок між професійними стандартами та вимогами до здобуття професії, критеріями до прийому на роботу або планами професійного розвитку може втрачатися на етапах реалізації та операційного впровадження. *Відсутність цілісного механізму перевірки відповідності вчителів та викладачів педагогічному стандарту* блокує можливість зрозуміти та виміряти якість провадження цієї частини реформи та ускладнює прогнозованість розвитку інших компонентів реформи. Доповнює цю проблематику відсутність комплексного розуміння *мотивації педагогів залишатися у професії або здобувати її після закінчення профільних закладів освіти*. Це, у свою чергу, ускладнює прогнозування кількісних потреб у педагогічних кадрах на майбутні роки.

Таким чином, **мета дослідження** полягає у проведенні комплексного аналізу компетентнісного профілю, мотивації та готовності поточних педагогічних кадрів закладів середньої освіти з метою оцінки відповідності їхньої кваліфікації суспільним вимогам.

Для досягнення вказаної мети передбачено такі **завдання**:

- 1) проаналізувати досвід підготовки педагогів до здійснення професійно-педагогічної діяльності у закладах середньої освіти;
- 2) оцінити мотивацію та ставлення педагогів до своєї професійної діяльності;
- 3) дослідити і запропонувати вдосконалення до компетентнісного профіля сучасного вчителя середньої школи;
- 4) запропонувати вектори вдосконалення релевантних освітніх політик разом із пропозиціями покращення підготовки майбутніх учителів.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки педагогічних кадрів закладів середньої освіти на рівні професійного стандарту.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності у майбутніх педагогів згідно з професійними стандартами та практичною реалізацією цих вимог у професійній діяльності.

Дослідження пропонує комплексний підхід до аналізу компетентнісного профілю та готовності педагогічних кадрів до виконання нових вимог. Вивчається взаємозв'язок між професійними стандартами та практичною реалізацією цих вимог у професійній діяльності.

Очікувана **новизна** дослідження виражається у визначенні сучасного компетентнісного профілю вчителів середньої школи з урахуванням вимог суспільства та ринку праці, а також комплексній оцінці готовності педагогічних кадрів до впровадження нового державного стандарту середньої освіти.

Методами проведення дослідження є: фокус–групи та глибинні інтерв'ю із освітніми експертами та очільниками закладів загальної середньої освіти. Умови об'єктивності дослідження включають репрезентативність та обґрунтованість вибірки, а також кількісну та якісну верифікацію даних.

Результати, отримані в межах дослідження, є необхідним підґрунтям для подальшого аналізу та вдосконалення освітньо–професійних та освітньо–наукових програм, направлених на розвиток майбутніх педагогів та викладачів, а також – розвитку нових програм підвищення кваліфікації, курсів в контексті неформальної освіти або методичних матеріалів.

Тема кореляції професійних та освітніх стандартів, а також, формування змісту освіти в межах взаємодії академічного та професійного середовищ, є більш глибинним інтересом та нішею для академічної роботи.

Теоретичне значення роботи полягає в збагаченні теоретичних засад професійної підготовки вчителів новими знаннями про сучасний компетентнісний профіль педагога та фактори, які впливають на його формування. Дослідження розширює наукові уявлення про педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здійснення професійно-педагогічної діяльності відповідно до нових професійних стандартів. Результати роботи доповнюють теорію мотивації новими даними про чинники, які впливають на мотивацію вчителів до професійного розвитку та вдосконалення. У дослідженні теоретично обґрунтовано стратегії вдосконалення професійного стандарту та підготовки майбутніх учителів з урахуванням сучасних вимог суспільства та ринку праці.

Практичне значення роботи визначається можливістю використання її результатів для модернізації змісту та методів професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах. Запропоновані рекомендації щодо вдосконалення професійного стандарту можуть слугувати основою для розробки нових нормативних документів у галузі освіти. Визначений компетентнісний профіль сучасного вчителя може бути використаний для розробки програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогів. Отримані дані про мотивацію та ставлення вчителів до професійної діяльності можуть бути враховані при розробці систем стимулювання та підтримки педагогічних працівників. Результати дослідження можуть бути використані під час викладання навчальних дисциплін чи курсів, пов'язаних з професійною підготовкою вчителів, а також для розробки навчальних посібників і методичних рекомендацій. Таким чином, дослідження має як теоретичне значення для розвитку науки про професійну освіту, так і практичну цінність для вдосконалення процесу підготовки та професійного розвитку вчителів середньої школи.

Апробація результатів дослідження: цьому напрямі була опублікована стаття за результатами пілотної взаємодії викладачів та експертів ІТ сектору задля визначення категорій навичок, знань, компетентностей та застосування у робочому й освітньому контекстах [5]. Апробація результатів дипломної роботи також активно відбувається на базі ГС “Освіторія”. Результати комплексного дослідження, де дана дипломна робота є частиною більш глобальної програми, будуть оприлюднені протягом 2024 року на одній із публічних подій Спілки.

Опис структури роботи: дипломна робота складається зі вступу, теоретичного розділу, емпіричного розділу (експериментальної частини), висновків, додатків та списку використаної літератури.

У вступній частині роботи розкрито значущість обраної теми, сформульовано цілі та завдання дослідження, окреслено його об'єкт і предмет, описано використані методи. Також висвітлено наукову новизну отриманих результатів, їх теоретичну і прикладну цінність.

Перший розділ присвячений теоретичним основам дослідження. Зокрема, розглядається історична перспектива поняття “професія” та зародження стандартизації, розвиток педагогічної професії в Україні та світі, сучасні виклики педагогічної готовності.

Другий розділ містить опис вибірки та методології емпіричного дослідження, аналіз та інтерпретацію отриманих даних. За допомогою експертних інтерв'ю та фокус-груп досліджується компетентнісний профіль сучасного вчителя, проблеми та виклики підготовки педагогів в Україні, пропонуються рекомендації щодо вдосконалення професійних стандартів та системи педагогічної освіти.

У висновках підсумовуються основні результати дослідження, окреслюються перспективи подальших наукових розвідок з даної проблематики.

Список літератури налічує 37 джерел, які використовувалися в процесі роботи над дипломним проєктом.

I. Теоретичні аспекти досліджуваної проблеми

1.1 Історична перспектива терміну “професія” та зародження поняття стандартизації

Розгляд історичного аспекту та передумов до педагогічної готовності в контексті відповідності педагогам чинним професійним викликам доцільно почати з визначення поняття “професія” та зародження професійних стандартів в широкому сенсі: передумов та особливостей їх створення.

У 1960–х – 1970–х роках у західній соціології активно обговорювалося поняття “професія” та критерії, що визначають професійний статус тієї чи іншої сфери діяльності. Дослідники, такі як Бернард Барбер, Вільям Корнгаузер, Харольд Віленський, Вільям Гуд та Вілберт Мур, запропонували різні набори ознак професії, наголошуючи на важливості спеціалізованих знань, автономії, етичних норм, суспільного авторитету тощо. Ці наукові праці заклали основу для подальшого вивчення професіоналізації та процесів, пов'язаних з виникненням нових професій у суспільстві. [6–10]

В Україні інтерес до проблематики професій та професійної діяльності також зростав у другій половині ХХ століття, хоча й перебував під певним ідеологічним впливом. В Україні інтерес до проблематики професій та професійної діяльності також зростав у другій половині ХХ століття, хоча й перебував під певним ідеологічним впливом. Пізніше, у 2000–х роках, Михайло Євтух та Ярослав Сікора безпосередньо розглядали критерії професії, виділяючи спеціальні знання, професійну етику, престиж, професійні об'єднання тощо. Водночас українські дослідження

професій відбувалися дещо пізніше порівняно із західними, але сприяли розвитку соціології праці та професій в Україні. [11–15]

В табл. 1 подана зведена таблиця з іменами авторів та роками, коли були опубліковані їхні праці, в яких розглядалося поняття “професія” та пов'язані з ним критерії. Ця матриця дозволяє наочно порівняти різні підходи до визначення професії та виявити спільні і відмінні критерії, на які звертали увагу дослідники. Найбільш поширеними критеріями є наявність спеціальних знань, професійних норм і етики, автономії та престижу професії.

Таблиця 1

Критерії	Барбер, 1963	Корнгаузер, 1962	Віленський, 1964	Гуд, 1969	Мур, 1970	Євтух, 2003	
Спеціальні знання	+	+	+			+	4
Інтелектуальний зміст		+					1
Інтереси громади	+						1
Самоконтроль	+						1
Винагорода як ціль	+						1
Автономія		+			+		2
Кар'єрне зростання		+					1
Вплив і відповідальність		+					1
Професійні норми			+			+	2
Довіра клієнтів				+			1
Повна зайнятість					+		1
Відданість покликанню					+		1
Престиж професії						+	1
Сервісна орієнтація					+		1

Професійні стандарти, у свою чергу, в різних формах існують здавна, але їх систематизація та формування – спершу у вигляді кодексів етики та правил поведінки – зародилася теж на початку 20 століття. До цього спонукали суспільні вимоги та потреба у так званій “угоді” між суспільством, фахівцями та відповідними професійними групами.

“Професії мають сприяти створенню цінностей, які визначають їх соціальну роль. Дійсно, суспільство очікує відданості від професіоналів на заміну за їхню владу, привілеї та прибутки. Наприклад, для медичних професій домінуючою цінністю є покращення системи охорони здоров'я; для галузі інженерії – створення безпечних та ефективних технологій”. [16] У роботі Франкеля також зазначається, що процес створення та затвердження таких кодексів обов'язково має залучати громадську оцінку, оскільки сумнівно та малоімовірно, що професійне середовище може створити кодекс, який буде цілісним для розуміння загалу та водночас чутливим з точки зору тих, кому відповідна професія зобов'язана служити.

У 1978 році Дуглас Клегон у статті “Соціологія праці та професій” наголошував на обмеженості ціннісного характеру таксономічного підходу, який часто ідеалізує професії та приймає точку зору лише самих професіоналів. Натомість у документі пропонуються альтернативні питання для вивчення професій, такі як вивчення засобів, за допомогою яких професійний статус набуває ширшого соціального значення, як цей статус підтримується та наслідки такого статусу. Він виступає за розуміння динаміки шляхом вивчення зв'язку між професіями та іншими аспектами соціуму. [17]

Кодекси виконують багато функцій, таких як надання настанов чи вказівок, сприяння розвитку професійної ідентичності, посилення суспільної довіри, збереження професійних цінностей або інтересів, стримування неетичної поведінки та вирішення конфліктів. Проте, Франкель наголошував: “Прийняття кодексу професійної етики не гарантує його корисності для практиків чи інших. Кодекс слід розглядати лише як частину більшої системи, спрямованої на просування етичної поведінки та створення сприятливого середовища для професіоналів. Однією з важливих стратегій є розробка способів збереження коду видимим, зрозумілим і актуальним в очах практиків.”

1.2 Розвиток педагогічної професії: шлях та сучасні виклики

У Стародавніх цивілізаціях (Єгипет, Месопотамія, Індія, Китай) вже існували елементи навчання та передачі знань від вчителів до учнів, зокрема у формі шкіл при храмах чи палацах [18]. Це були, як правило, елітні школи писарів, жерців, чиновників. Навчання було доступне лише обмеженому колу осіб, пов'язаних з державною чи храмовою владою. Знання передавалися від вчителя до учня усно або письмово. Вчителі фактично виконували функції наставників, передаючи свої знання обраним учням. Програми та методики навчання були досить примітивними на тлі сучасних уявлень про освіту. Отже, в той час існували лише примітивні методи трансляції знань від наставника до вихованця, які ще не являли собою повноцінного навчання та тим паче окремої професії педагога [19].

У Стародавній Греції та Римі з'являються приватні школи, які доступні ширшим верствам вільних громадян. Там викладають грамоту, читання, літературу, математику, філософію, красномовство [20]. Школи

відкривають відомі філософи, поети, вчені. Хоча освіта досі переважно усна, з'являються елементи методики – тлумачення текстів, диспути, промови. Розвиваються прийоми заучування та пояснення матеріалу. Формуються зачатки педагогічної майстерності. Втім про викладання як професію говорити зарано, адже це скоріше супутня діяльність відомих осіб, поряд з філософствуванням чи творчістю [21].

У Середні віки з розвитком університетів виникає окремий прошарок викладачів, які спеціалізуються саме на передачі знань студентам [22]. З'являються посади магістрів та професорів, які читають регулярні лекції з різних галузей знань – богослов'я, права, медицини, мистецтва. Розвиваються методики викладання – поділ на дисципліни, ступені навчання (бакалавр, магістр), екзамени, диспути, дисертації. Формується педагогічна майстерність передачі складних теоретичних знань. З'являється прообраз сучасного викладача вищої школи.

У 19–20 столітті система педагогічної освіти значно удосконалюється. Якщо раніше підготовка вчителів була фрагментарною і не системною, то тепер розробляються спеціальні стандарти і програми для педагогічних навчальних закладів [25]. З'являються педагогічні інститути, університети та інші заклади освіти, орієнтовані виключно на підготовку майбутніх учителів, де вивчається педагогіка, психологія, методика викладання різних дисциплін. Тривалість навчання збільшується до 5–6 і більше років. Запроваджуються ступенева система (бакалавр, магістр), післядипломна освіта, підвищення кваліфікації тощо. Поряд з цим у педагогіці розвиваються різноманітні течії та наукові школи, які впливають на методику викладання у школах. Серед таких течій можна виділити класичну педагогіку (наступність ідей Песталоцці, Дістервега,

Ушинського), реформаторську педагогіку (ідеї вільного виховання, прагматичного навчання), соціальну педагогіку (взаємозв'язок школи та суспільства), релігійну педагогіку, а також різноманітні авторські школи на кшталт вальдорфської, монтесорі та інших [26]. Це вело до формування широкого розмаїття підходів, форматів та методик роботи педагога. Поряд з цим, з розвитком психології та вікової фізіології, збільшується увага до дитячої та педагогічної психології, розуміння вікових та індивідуальних особливостей дітей, урахування цих чинників в побудові освітнього процесу. Все це сприяло формуванню педагогіки та школи у їх сучасному розумінні, поглибленню та розвитку професії вчителя, набуттю нею висококваліфікованого та комплексного характеру.

Професія педагога в Україні пройшла тривалий шлях розвитку. У давні часи на території України існували церковні школи при православних монастирях, братствах, єпархіях. Найвідомішими були Києво–Могилянська академія, Острозька академія, Львівська братська школа [27]. В них готували переважно священнослужителів – священиків, дяків, а також викладачів та вчителів. Вчили церковнослов'янської грамоти, арифметики, риторики, філософії, богослов'я. У викладанні переважали катехізація (заучування напам'ять) та словесні методи.

За часів українського козацтва набувають поширення козацькі школи при куренях, сотенні та полкові школи. Там отримували освіту переважно діти козаків, готували майбутніх старшин та військових [28]. Вчили військової справи, стройових вправ, грамоти, Закону Божого. Викладачами були отамани, писарі, священнослужителі.

За часів Російської імперії створюється мережа парафіяльних та повітових училищ для простолюдинів. Для дворянства та чиновників започатковуються гімназії та ліцеї. У всіх губерніях і повітах призначаються інспектори та директори народних училищ. Для вчителів запроваджуються педагогічні курси, інститути, формуються кадри професійних шкільних педагогів [29].

За радянських часів створюється розгалужена уніфікована система загальноосвітніх та професійних шкіл та училищ для всіх верств населення. Виокремлюються дошкільна, початкова, неповна середня та середня освіта. Діють школи робітничої та сільської молоді. Засновуються педагогічні технікуми, інститути, університети, які готують кадри масових професій для навчальних закладів [30].

В часи незалежної України відбуваються спроби реформування та оновлення системи освіти у відповідності до європейських норм. Розробляються Державні стандарти шкільної освіти, запроваджується 12-річне навчання. Відкриваються альтернативні школи та ліцеї. Оновлюються зміст та методика викладання предметів. Але у зв'язку з економічними негараздами знижуються заробітна плата та соціальний статус вчителів, що негативно позначається на розвитку професії педагога [31].

1.3 Огляд сучасної проблематики педагогічної готовності

Аналіз сучасного стану педагогічних кадрів та підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти, зокрема, учителів, характеризується наступними тенденціями.

По–перше, спостерігається стрімке старіння педагогічних кадрів. Частка вчителів пенсійного та передпенсійного віку (понад 50 років) невпинно зростає і вже перевищила критичну позначку 50% [32]. При цьому приплив молодих спеціалістів у школи є вкрай обмеженим через недостатній рівень оплати праці педагогів [33]. Це призводить до розриву наступності поколінь у викладацькому складі, втрати сучасних методик навчання, консервації застарілих підходів.

По–друге, запровадження реформи Нової української школи вимагає кардинальної перепідготовки діючих педагогічних кадрів для роботи за оновленими стандартами та методиками компетентнісного навчання [34]. Однак реальний стан системи підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів не відповідає цим амбітним завданням.

По–третє, аналіз рівня підготовки випускників педагогічних спеціальностей ЗВО свідчить про його недостатню відповідність сучасним вимогам школи [35]. Особливо гостро стоїть проблема недостатньої практичної підготовки майбутніх учителів, розриву між отриманими теоретичними знаннями та реальними умовами роботи в навчальних закладах [36].

Висновки до першого розділу

Систематизація професійних стандартів у формі етичних кодексів розпочалася на початку ХХ століття як відповідь на суспільні вимоги та потребу регулювання відносин між професіоналами та суспільством. Професія педагога також пройшла довгий шлях розвитку - від зародкових форм передачі знань в давніх цивілізаціях до появи окремого прошарку викладачів в середньовічних університетах. У ХІХ-ХХ століттях

відбувається стрімке удосконалення системи педагогічної освіти, розробляються спеціальні стандарти і програми підготовки вчителів, розвиваються різноманітні педагогічні течії та наукові школи. В Україні становлення професії педагога відбувалося в контексті розвитку церковних шкіл, козацької освіти, парафіяльних училищ та гімназій Російської імперії, радянської системи освіти.

Сучасний стан педагогічної професії в Україні характеризується низкою проблем: старінням педагогічних кадрів, недостатньою відповідністю рівня підготовки випускників педагогічних ЗВО вимогам НУШ, розривом між теоретичними знаннями та практичними потребами школи. Це вимагає ґрунтовного аналізу підготовки вчителів та розробки плану дій з її удосконалення у відповідності до сучасних професійних викликів.

Таким чином, історичні передумови та сучасні тенденції розвитку професії педагога обумовлюють актуальність і нагальність дослідження проблеми професійних стандартів та педагогічної готовності вчителів в Україні. Вивчення цих питань є важливим для забезпечення якісної освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців в умовах оновлення української школи.

Окреслені факти є важливою передумовою до глибшого занурення у проблематику підготовки вчителів, а також – до формування ґрунтовного аналізу й плану дій.

II. Емпіричне дослідження

2.1 Організація та етапи дослідження

Пропоноване дослідження має за ціль дослідити поточний компетентнісний стан українського педагога (вчителя) та вимоги до його підготовки в сучасному освітньому контексті. Для досягнення поставлених цілей застосовуватиметься комбінований підхід, що поєднує методи пір-групових досліджень та глибинних інтерв'ю з експертами у галузі освіти, а також – очільниками ЗЗСО.

Дослідження відбувалося протягом листопада 2023-січня 2024 року; охопило двадцять дев'ять експертів та директорів.

У табл. 2-4 детально наведена структура вибірки та характеристики учасників. Вибірка для експертного дослідження розподілена на дві групи: практики та візіонери. Група практиків представлена експертами, безпосередньо залученими до навчального процесу та роботи в школі, зокрема освітянами (вчителями та директорами шкіл) та експертами з розробки освітніх політик, що мають попередній досвід роботи в школі. Група візіонерів складається з експертів з розробки освітніх політик без попереднього досвіду роботи у школі.

Таблиця 2. Матриця підбору експертів та структури інтерв'ю

		Кількість (17 учасників)
Пір-групові дослідження	Освітяни (вчителі)	1 група; 4 учасники

	Експерти з попереднім досвідом роботи у школі (на посаді вчителя або директора)	1 група; 3 учасники
	Експерти без досвіду роботи у школі	1 група; 5 учасників
Глибинні інтерв'ю	Експерти зі специфічною експертизою	5 осіб

Критерії диференціації:

- Для освітян: тип посади (вчитель, директор);
- Для експертів: тип місця роботи (громадський сектор, державна установа, комунальна установа), наявність педагогічної освіти.

Таблиця 3. Учасники пір-групового дослідження

Пір-групові дослідження	Експерти-вчителі (освітяни)	Артур Пройдаков Олена Гальвіцька	Василь Дяків Наталя Зима
	Експерти з досвідом роботи у школі	Ігор Хворостяний Неля Величко Сергій Колебошин	Наталя Байтемірова Наталя Софій
	Експерти без досвіду роботи у школі	Олена Лінник Ніна Сторчак	Наталя Піпа
Глибинні інтерв'ю		Тетяна Вакуленко	Лілія Гриневич

	Роман Шиян	Арі Покка
--	------------	-----------

Таблиця 4. Коротка довідка про учасників дослідження

Ім'я та прізвище	Посада	Тип посади	Досвід роботи вчителем	Педагогічна освіта
Артур Пройдаков	Вчитель української мови та літератури, переможець Global Teacher Prize Ukraine 2021, ТОП 10 GTP 2023, виконавчий директор освітньої фундації Мрій Дій (Київ)	Навчальний заклад	Так	Так
Василь Дяків	Учитель основ здоров'я, історії, громадянської освіти, переможець Global Teacher Prize Ukraine 2020 (Заліщики)	Навчальний заклад	Так	Так
Олена Гальвіцька	Вчителька початкових класів, ТОП 10 Global Teacher Prize Ukraine 2019 (Львів)	Навчальний заклад	Так	Так

Наталія Зима	Вчителька хімії (Хмельницький), ТОП 10 Global Teacher Prize Ukraine 2020	Навчальний заклад	Так	Так
Олена Лінник	Education Reform Senior Advisor at Save the Children in Ukraine	Громадський сектор	Ні	Так
Ніна Сторчак	Державний експерт Національного агентства України з питань державної служби	Державна установа	Ні	Ні
Наталя Піпа	Народна депутатка України (освітній комітет)	Державна установа	Ні	Ні
Ігор Хворостяний	Генеральний директор директорату шкільної освіти	Державна установа	Так	Ні
Неля Величко	Директорка департаменту акредитації та моніторингу	Державна установа	Так	Так
Сергій Колебошин	Народний депутат України (освітній комітет)	Державна установа	Так	Так
Наталя Байтемірова	Експертка у Plan International	Державна установа	Так	Так

Наталя Софій	Директорка Українського інституту розвитку освіти	Державна установа	Ні	Так
Лілія Гриневиц	Голова правління ГС "Ре:Освіта", перший проректор Київського університету імені Бориса Грінченка	Громадський сектор	Так	Так
Арі Покка	Співзасновником компанії «Finnish. Education Institute Ltd.», експерт освітніх реформ	Приватна установа	Так	Так
Роман Шиян	Reform Support Team at the Ministry of Education and Science	Державна установа	Ні	Ні
Зоя Литвин	Голова ГС «Освіторія», засновниця Новопечерської школи та премії для вчителів Global Teacher Prize Ukraine	Державна установа	Ні	Ні
Тетяна Вакуленко	Директор українського центру оцінювання якості освіти	Державна установа	Так	Ні

Принцип вибору директорів, очільників ЗЗСО, був радше географічний, аби покрити потенційну диференціацію проблематики між регіонами України, а також – з урахуванням форми власності закладу освіти та

досвіду управлінської діяльності. У табл. 5 наведений детальний опис вибірки та коротка біографічна довідка кожного учасника.

Таблиця 5. Директори учасники дослідження

Інна Шахман – Директорка Горішньоплавнівської ЗОШ І–ІІІ ступенів №3 ім. В.О.Нижниченка (Полтавська обл.)	Олександр Голяченко – Директор Житомирського ліцею Ліцей № 12 ім. С.Ковальчука
Лончак Тетяна – Заст. директора Одеського державного музичного ліцею ім. проф. П.С. Столярського	Віталій Костюк – Директор П'ядицького ліцею ім. С. Мельничука (Івано–Франківська обл.)
Лілія Вавринів – Директорка Тернопільської ЗОШ І–ІІІ ступенів №28	Оксана Буковська – Директорка київського приватного ліцею “Греміум”
Андрій Олійник – Директор Кам’янського ліцею №35 ім. Г. Романової (Дніпропетровська обл.)	Ольга Гісь – Директорка львівської приватної школи “Школа вільних та небайдужих”
Олег Слушний – Директор Вінницького ліцею №20	Лілія Відоменко – Екс–директорка Доброславського ліцею (Одеська обл.)
Оксана Проскура – Директорка Київської гімназії східних мов №1	Ярослав Циб – Директор Стрілківського ліцею (Львівська

	обл.)
--	-------

Сценарій проведення пір–групових досліджень передбачає кілька етапів. Спочатку відбувається знайомство між респондентами, під час якого експерти розповідають про свою сферу діяльності. Далі проводиться зав'язка розмови та підведення до теми обговорення – компетентнісного портрету вчителя. Наступним кроком є аналіз наявного державного стандарту вчителя. Респонденти діляться загальними враженнями щодо цього стандарту, оцінюють кожен із зон відповідальності, компетентностей та навичок вчителя відповідно до документа, а також пропонують, які нові компетентності та обов'язки є необхідними для педагогів. Після цього учасники обговорюють, як готують вчителів сьогодні, чи можна отримати необхідний набір компетентностей під час професійної підготовки відповідно до державного стандарту, а також які труднощі виникають у цьому процесі.

Під час дискусії використовується спеціальна довідкова інформація щодо трудових функцій, компетентностей, умінь та навичок вчителя, визначених у професійному стандарті. Також для модерації обговорення передбачені детальні пропозиції формулювання запитань до учасників.

Завданнями дослідження у межах експертних дискусій є:

1. Проаналізувати поточний стандарт компетентностей українського вчителя.
2. Виявити нові запити щодо українського вчителя в сучасному контексті.

3. Окреслити вимоги до підготовки українських вчителів.
4. Дослідити проблеми та виклики підготовки вчителів.

Сценарій проведення глибинного інтерв'ю з директорами теж складається з кількох етапів. Спочатку відбувається знайомство, під час якого директор розповідає про себе, особливості своєї діяльності та деталі про школу, де він працює. Наступним кроком є обговорення професійного портрету поточних шкільних вчителів. Директор оцінює кількісний склад педагогів, називає спеціалістів, яких бракує, та надає прогноз щодо потенційного дефіциту кадрів у перспективі кількох років. Також проводиться оцінка якісних характеристик вчителів, зокрема рівня їх компетентностей (твердих та м'яких навичок) як загалом, так і в розрізі окремих трудових обов'язків, визначених професійним стандартом. Після цього директори висловлюють свою думку щодо якості підготовки потенційних вчителів у сучасному контексті. Вони оцінюють ситуацію з підготовкою нових педагогічних кадрів, називають основні проблеми та виклики у цій сфері. Також під час інтерв'ю з'ясовується, якими, на думку директорів, мають бути основні вимоги до підготовки компетентних шкільних вчителів.

Основними завданнями інтерв'ю з очільниками ЗЗСО є:

1. Оцінити рівень кваліфікації поточних вчителів.
2. Зафіксувати уявлення директорів про якість підготовки вчителів.
3. Виявити проблеми та виклики підготовки вчителів в Україні.

Детальні інструкції, перелік запитань та структуру опитувань подано в додатках А та Б до дипломної роботи.

2.2 Аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження

Детальні транскрипти розмов та інтерв'ю з експертами й директорами розміщені в хмарному просторі Google Drive і не наведені у друкованому вигляді через великий об'єм, повна карта проведених інтерв'ю наведена у додатку В; зведені висновки наведені нижче.

Оцінки професійного стандарту вчителя серед опитаних експертів різняться. Найбільш прихильно до документу висловлювалися експерти без досвіду роботи в школі. Деяко більш критично – колишні освітяни. Найбільше критики звучало від поточних освітян.

Спільна проблема, яку артикулювали експерти: професійний стандарт учителя наразі має більше ціннісно–сміслові значення, ніж практичне. Відтак, документ наразі неможливо застосувати на практиці, тож більшість вчителів вважають його формальною бюрократією.

“Ну, він існує собі десь цей стандарт, і існує. ... І от мені здається, що моє ставлення таке до цих документів, як до бюрократії, що десь воно щось є, десь воно працює, але в принципі, по факту, в житті можна обійтися і без нього. І от в мене, чесно кажучи, до сьогоднішнього дня я собі спокійно працював і не заглядав на стандарт, що там є”, – освітянин.

На думку респондентів, стандарт майже ніяк не використовується в освітньому процесі: ні вчителями, ні директорами при, скажімо, прийомі вчителя на роботу. Також документ наразі неможливо покласти в основу

інструменту моніторингу компетентностей вчителів, оскільки всі індикатори компетентностей описані надто загально.

Поточні освітяни вважають, що професійний стандарт вчителя перенасичений вимогами. Це спричиняє брак мотивації, часу, сил та можливостей у педагогів для набуття усіх необхідних навичок, що потрібні для володіння запропонованими у стандарті компетентностями, а також для їх імплементації в освітній процес. Також освітяни наголосили на тому, що деякі вимоги до вчителя перебільшені, адже педагог не може виконувати їх самостійно. На думку респондентів, які безпосередньо залучені до освітнього процесу, є ще додаткові проблеми професійного стандарту вчителя, пов'язані із його змістом, які перешкоджають його “практичному використанню” – незрозуміле формулювання відповідності вчителя компетентностям, відсутність чітких вимог до вчителя або ж їх незрозумілість, суб'єктивний вимір компетентностей.

“Періодично використовують цифрові технології для збільшення мотивації учнів. Періодично – це скільки? Це раз в рік? Раз в півроку? Раз в місяць раз? В тиждень?”; “Перший рівень передбачає, що вчитель ефективно застосовує безпечне електронне освітнє середовище для реалізації різних форм навчання: організації групової роботи, проєктної діяльності тощо. Активно використовує, активно – використовує це як?”, – освітянин.

Загальні пропозиції, надані експертами щодо змінення формату стандарту:

- удосконалити зміст професійного стандарту шляхом його спрощення для кращого розуміння вчителями;

- змінити формат стандарту та скоротити його, щоб дати вчителям більше свободи та не обмежувати їх бачення професії вчителя;
- змінити формулювання індикаторів для можливості їх практичного використання в інструментах оцінювання компетентностей вчителів;
- додати ранжування компетентностей для визначення пріоритетів.

Таблиця 6. Пропозиції експертів у розрізі окремих компетентностей.

Компетентність	Рефлексії експертів		
	Експерти без досвіду роботи в школі	Експерти з досвідом роботи в школі	Освітняни
Мовно-комунікативна	називають опис компетентності досконалим	дуже актуальна, особливо зараз; зробити акцент на культуру спілкування та на невербальну комунікацію, різні стратегії комунікації та надати інформацію	скоротити вимоги стосовно цієї компетентності (наприклад, зайвими називають елементи “вільно спілкується державною мовою з дітьми та закликає спілкуватися

		вчителям про них; додати вимоги базових знань та вмінь, пов'язаних із жестовою мовою	українською мовою в межах уроку, в межах шкільного процесу”); додати емоційну складову для заохочення (показувати дітям красу мови та заохочувати їх таким чином до вивчення та використання).
Предметно–методична	дати роз'яснення щодо ціннісного підходу викладання; деталізувати предметні компетентності для вчителів предметників та змінити	називають опис компетентності досконалим	відсутність навичок для застосування компетентнісного підходу

	компетентності для викладання учням середньої і старшої шкіл		
Інформаційно-цифрова	в пункті про безпеку учнів в Інтернеті - деталізувати про кібербезпеку, яку вчителі мають забезпечити під час проведення уроків, та навчання медіаграмотності учнів	“Використовує в роботі комп’ютер, програмне забезпечення, інші цифрові пристрої” – потрібно змінити (наприклад “ефективно використовує комп’ютерні технології, технічне обладнання, комп’ютерне обладнання та програмні технології”);	згадок не зафіксовано

		<p>додати навичку пов'язану із етикою використання штучного інтелекту; бракує “медіаграмотності” – потрібно попрацювати над формулюванням вимог; акцентувати увагу на інформаційно-цифровій компетенції для нівелювання розривів між тими, хто вчиться очно, і тими, хто онлайн</p>	
Психологічна	називають компетентність однією із	зважаючи на теперішню ситуацію,	незрозуміле формулювання “адекватна

	найбільш пріоритетних. Доповнити воєнним контекстом	вчитель повинен вміти оцінити психологічний стан учня та направити його за потреби до психолога, а у школі повинні бути психологи	самооцінка“; мотивація до навчальної діяльності та пізнання залежить не лише від вчителя; у вчителів не вистачає часу на індивідуальний план
Емоційно–етична	називають компетентність однією із найбільш пріоритетних. Доповнити воєнним контекстом	щодо запобігання професійному вигоранню – потрібно розширити стосовно знань інструментів для саморегуляції та самопідтримки; акцентувати увагу на підході, орієнтованому на дітей, щоб учні відчували	для виконання потрібні психологи, що працюватимуть з учителями; “Будує діалоги та полілоги з учнями, вміє слухати і чути“ – те саме, що партнерські відносини з учнями; не зрозуміла вимога “Залучає інших до прийняття

		себе повноцінними людьми, яких поважають, чию думку беруть до уваги	спільних колективних рішень“
Педагогічне партнерство	додати підказки для створення педагогічного партнерства	“Залучає батьків до співпраці, прийняття рішень щодо навчання їх дітей (у тому числі дітей з особливими освітніми потребами)” – конкретизувати, змінити формулювання на більш “інклюзивне”, бо зараз є родини, де немає двох батьків, або є опікуни; додати залучення	для виконання потрібні педагогічно грамотні батьки, що готові та хочуть нести відповідальність за навчання власних дітей, а не перекладати її повністю лише на вчителя, батьки, яким важливі знання, а не оцінки; прибрати роль фасилітатора

		бізнесу	
Інклюзивна	згадок не зафіксовано	прибрати “Здійснює підтримку та навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах”, бо це те що само собою зрозуміле і повинно бути апріорі; додати пункт про підтримку батьків	для виконання потрібні вміння батьків визнавати інклюзію власних дітей та працювати з нею, а також грамотне ставлення до інклюзивності інших дітей; потрібні особливі навички для даної компетенції
Здоров'язберезувальна	Називають компетентність однією із найбільш пріоритетних. Доповнити воєнним	замінити термін “психічне здоров'я”	дотриманню санітарно–гігієнічних норм має сприяти адміністрація школи

	КОНТЕКСТОМ		
Проектувальна	згадок не зафіксовано	потрібно внести змістові зміни, які б стосувалися середньої і старшої шкіл, бо зараз тут лише про початкову; зараз тут більше якісь дизайнерські компетентності, слід розширити щодо того, що вчитель має мати навички створення проекту, супроводження його, підтримування дітей в імплементації освітніх проєктів;	згадок не було

		затишок – це суб’єктивне поняття, яке недоречно стандартизувати; акцентувати увагу на навичках педагогів створювати середовище благополуччя та підтримки для учнів	
Прогностична	додати інструменти для виявлення освітніх втрат через війну та їх подолання	додати щось, що стосується підприємництва та здатність ставити довгострокові, короткострокові цілі; цілі повинні відповідати стратегії розвитку школи	тут все добре, лише можна розширити пункт “Планує освітній процес на рік, семестр, урок” – додати ще “тиждень” (у випадку якогось тематичного тижня)

		певного типу та специфіці місцевості; додати навичку формулювання та перевірки гіпотези	
Організаційна	згадок не зафіксовано	змінити формулювання “Організовує навчальні заняття різних типів” – наприклад “організовує різні форми, формати, роботи взаємодії”, бо це звучить, як тригер від радянської педагогіки; можливо, взагалі прибрати цю компетентність, бо вона	стосовно раціонального використання часу – немає чіткого стандарту, адже є різні вчителі та різні діти

		переплітається з усіма іншими	
Оцінювально–аналітична	згадок не зафіксовано	потрібне доопрацювання – додати змістовне наповнення, також щодо цієї компетентності має бути проведено багато різних навчань, розроблено методичні матеріали та надано супровід; додати про навичку самооцінювання вчителя та взаємооцінювання між колегами; додати навчання дітей самооцінюванн	брак навичок щодо цієї компетентності; два останні пункти “Порівнює досягнення дитини з її минулими успіхами” і “Постійно отримує зворотний зв'язок від учнів щодо їх розуміння навчального матеріалу” стосуються формувального оцінювання, тому вони зайві

		ю та взаємооцінюван ню	
Інноваційна	повинна бути однією з пріоритетних компетентнос тей – вчитель має розв'язувати складні спеціалізовані задачі, практичні проблеми, має ухвалювати рішення в непередбачен их робочих навчальних контекстах, має працювати в нових незвичних середовищах,	переформулюва ти “Слідкує за прогресом, впроваджує новації у свою викладацьку діяльність” – наприклад “слідкує за інноваціями, аналізує доцільність їх впровадження у свою педагогічну діяльність, за потреби, впроваджуючи”, бо зараз це звучить як зобов'язання	згадок не зафіксовано

	за наявності неповної обмеженої інформації; повинні з'явитись певні рамки цієї компетентності		
Здатність до навчання впродовж життя	згадок не зафіксовано	“Взаємодіє з іншими вчителями на засадах партнерства” перенести в компетентність педагогічне партнерство	ця компетенція не має виміру, лише суб'єктивна оцінка
Рефлексивна	згадок не зафіксовано	додати про навчання учнів рефлексії	згадок не зафіксовано

У межах пір–групових дискусій та глибинних інтерв'ю експерти повсякчас згадували обмеження вчителів із трьох перспектив: 3

перспективи самого вчителя, з перспективи робочого середовища вчителя та з перспективи освітньої системи. Вони стаються на заваді як організації якісного освітнього процесу, так і імплементації нового професійного стандарту вчителя.

У багатьох вчителів, на думку експертів, відсутні базові навички: вільне володіння мовою, правильне та корисне для навчання використання інформаційно–комунікаційних технологій, рефлексія, оцінювально–аналітична компетентність та навички самооцінювання для відповідального підходу до підвищення кваліфікації. Також, як зазначали респонденти, часто спостерігається не налагоджене партнерство з батьками через їхнє ж нерозуміння власної ролі в навчальному процесі або через відсутність компетентності педагогічного партнерства у вчителів. Освітяни відзначали власне перевантаження, спричинене невідповідним робочим середовищем та кількістю компетенцій, якими вони повинні володіти. Це призводить до демотивації освітян.

“Коли ми проводимо інтерв’ювання з вчителями, вони кажуть: ми втомилися, відчепіться від нас і дайте нам навчити дітей. Тому що їм постійно ці курси, постійно подавайте щось, якісь тестування, якісь опитування, когось там готувати, і олімпіадників, і так далі”, – експерт з досвідом роботи в школі.

Перспектива робочого середовища вчителя – фізичні та не фізичні обмеження роботи поточних вчителів. Експерти вказували на відсутність реформ у середній школі, адже компетентності у стандарті не адаптовані під цю категорію дітей та вчителів, які їх навчають (відсутні вимоги щодо предметних компетентностей вчителів предметників, проєктувальна компетентність також може застосовуватися лише до навчання учнів молодших класів).

Опитані також зазначали, що перешкодою є непродумане робоче навантаження вчителів: на одного вчителя припадає занадто велика кількість учнів, один клас може налічувати забагато дітей. Якщо йдеться про створення та застосування індивідуального навчального плану, за словами освітян, труднощі виникають саме через велику кількість учнів в одному класі, адже потрібно приділити достатньо уваги кожному з них.

Вказують також на низьку заробітну плату, яка зовсім не відповідає вимогам та об'єму роботи. Ще одним каменем спотикання є відсутність горизонтальної комунікації та переважання ізоляціоністської культури між вчителями у школах, що створює проблеми для застосування компетенції педагогічного партнерства, адже це блокує поширення новаторських ідей, обмін досвідом та співпрацю між педагогами задля покращення освітнього процесу у навчальному закладі в цілому, а не лише точково під час індивідуальної роботи окремого суб'єкта. В цьому випадку молоді вчителі фактично не мають права голосу та не здатні впроваджувати зміни в застарілу систему. Проблемою також є відсутність доступу вчителів до психологічної підтримки. Це перешкоджає застосуванню емоційно–етичної компетентності, адже впливає на можливість вчителя керувати власними емоціями та запобігати професійному вигоранню.

До викликів цієї перспективи також можемо віднести відсутність умов для наповнення освітнього середовища кваліфікованими кадрами. По–перше, немає налагодженої системи відбору бажаючих на посаду вчителя, адже, зі слів експертів, наразі спостерігається невизначеність вимог до вчителів, відсутність інструменту оцінювання потрібних компетентностей вчителя при його працевлаштуванні та недосконалість моделі сертифікації вчителів. *“Ті, хто проходять сертифікацію, це справді вчителі, які працюють над собою, змінюються. А ті, що її не проходять,*

то власне, вчителі, які в принципі не працюють над собою”, – експерт без досвіду роботи в школі.

По–друге, можливість розвитку вчителів обмежена та ускладнена. Це спричинено нестачею ресурсів для розвитку в малих містах та селах, а також недоліками системи підвищення кваліфікації, серед яких корупція, неякісні послуги та нестача програм для набуття усіх необхідних компетенцій.

Вагомою проблемою, на думку експертів, є брак якісної практики. Для підготовки кваліфікованого педагога необхідна системна підготовка, яка включатиме теоретичну базу університетської освіти, практичний досвід, отриманий у місцевих школах, та забезпечення зв'язку між вчителями, професіоналами. Зараз в університетах експерти відзначили значне переважання теорії над практикою та низьку якість наявної практики, зокрема через незацікавленість вищих навчальних закладів у партнерствах для стажування студентів. *“Не завжди на цій практиці ми маємо проактивних вчителів–менторів, які самі відповідають усім сучасним вимогам до вчителя”*, – експерт без досвіду роботи в школі.

Наступною проблемою є низький поріг вступу на педагогічні спеціальності. У педагогічні університети та на педагогічні спеціальності часто вступають студенти із доволі низькими балами, через це вони не здатні добре засвоїти весь об'єм навчального матеріалу та здобути предметні знання на високому рівні. Ще однією перешкодою, за словами експертів, є застарілі програми підготовки вчителів, вони не опираються на зміст та концепцію НУШ, отже не здатні підготувати професіоналів необхідного рівня. Також кваліфікація викладачів недостатня для підготовки педагогів за новими стандартами, та до навчання майбутніх учителів не залучають педагогів–практиків.

Відсутність програм швидкої перекваліфікації для людей, що не мають потрібної освіти, проте мають предметні знання та хочуть бути педагогами – ще одна прогалина в системі вищої освіти. Вирішення даної проблеми допоможе залучити в освітню сферу вмотивовані та компетентні кадри. Відсутність програм для підготовки потрібних у даний час педагогічних працівників (респонденти згадували про спеціалізацію “кар’єрний радник“) – ще одна перешкода на шляху до забезпечення школами хорошого рівня знань у школярів та їхнього повноцінного розвитку. Один з експертів із досвідом роботи в школі також наголосив на відсутності можливості розвитку на базі закладів вищої освіти спеціалізованих компетентностей. Тут йдеться про приклад системи вищої освіти Фінляндії, а саме про те, що в університетах слід надати студентам можливість обирати цікаву їм галузь для отримання в ній спеціалізації. Це підвищить їхню педагогічну ефективність під час роботи у школах.

Як наслідок, ці прогалини в системі освіти ЗВО призводять до невідповідності здобутих знань та навичок учителями в університеті до вимог НУШ, отже, до браку компетентностей у педагогів та невміння застосовувати здобуті знання при роботі з дітьми.

Чому не навчають учителів:

- Здійснення оцінювання та моніторингу навчання учнів на засадах компетентнісного підходу;
- Навички управління освітнім процесом;
- Психологічна компетентність;
- Інноваційна компетентність;
- Педагогічне партнерство, включаючи навички міжособистісного спілкування серед учителів;
- Володіння мовою національних меншин;

- Міжпредметна інтеграція;
- Критичне мислення, включаючи алгоритмічний тип мислення;
- Інклюзивне навчання.

У табл. 7 наведено зведені результати обговорень експертів, які згруповано у дві категорії - загальні рекомендації та рекомендації щодо окремих компетентностей.

Таблиця 7. Групи потреб та рекомендацій експертів

	Рекомендації щодо забезпечення якісного здобуття та покращення компетентностей вчителями	Рекомендації щодо покращення робочих умов та усунення бар'єрів використання компетентностей
Загальні рекомендації	<ul style="list-style-type: none"> ● Якісна підготовка вчителів та підвищення кваліфікації відповідно до професійного стандарту; ● Оновлення освітніх програм для підготовки вчителів; ● Впровадження навчань з освітнього менеджменту для директорів; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Підвищення заробітної плати для престижу професії та залучення кадрів; ● Впровадження нагород за набуття нових умінь та компетентностей; ● Створення методичних матеріалів з практичного використання професійного стандарту; ● Зняття відповідальності з учителя щодо аналізу навчальних процесів.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Широке впровадження педагогічної інтернатури; ● Створення гнучких програм перекваліфікації; ● Проведення інформаційної кампанії щодо компетентностей вчителя; ● Інформування вчителів про програми розвитку компетентностей; ● Моніторинг якості послуг підвищення кваліфікації та усунення корупції. 	
<p>Рекомендації щодо окремих компетентностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Мовно-комунікативна : навчальні програми культури та мови національних меншин; ● Здоров'язбережувальна: програми розпізнавання психологічних проблем дітей; ● Оцінювально-аналітична, педагогічне 	<ul style="list-style-type: none"> ● Предметно-методична: методичні матеріали з виховання ціннісних ставлень; ● Емоційно-етична: інструменти самодіагностики психологічного стану, доступ до психологічної підтримки; ● Педагогічне партнерство: відповідальність

	<p>партнерство: програми з набуття необхідних знань та навичок;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Рефлексивна: програми розвитку навичок самомоніторингу вчителя. 	<p>батьків на законодавчому рівні;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Інклюзивна: менторство, командна робота педагогів; ● Проектувальна: необхідне освітнє середовище з можливістю конструювання; ● Рефлексивна: інструментарій для самооцінки вчителя.
--	---	---

Додаткові рекомендації експертів для покращення навчання учнів:

- 1) Заміна атестації на перевірку відповідності стандарту для входу в професію;
- 2) Залучення бізнесу та місцевої влади до партнерства з учителями.

Директори говорять про кадровий голод у вчительській професії в Україні. За словами директорів, особливо відчутно це стало після початку повномасштабного вторгнення – відбувся відтік кваліфікованих кадрів. Зокрема, бракує вчителів точних наук: хімії, математики, біології, фізики, інформатики. Часто вчителі природничо–математичного циклу є старшими – пенсійного або передпенсійного віку. Директори усвідомлюють, що наразі ці вчителі закривають посади, але у перспективі кількох років є велика вірогідність того, що вчителі пенсійного віку вже не будуть працювати. Відповідно, вакансії таких вчителів будуть відкритими.

Ще гостріше проблема браку кадрів відчувається у сільській місцевості, адже молодь прагне виїхати до міста, не хоче працювати у сільській місцевості (навіть за умови проживання там).

Одинично зустрічається згадка про брак вчителів української та англійської мови, трудового навчання (зокрема, для хлопців). Одна з директорів говорить про брак керівників груп продовженого дня для тих дітей, які знаходяться у школі до вечора. Зазвичай, це люди пенсійного віку, які не мають бажання розвиватися у професії.

Проблему браку кадрів директори намагаються вирішити шляхом прийняття на роботу студентів з незакінченою вищою освітою, які паралельно вчаться на педагогічних спеціальностях. Спільною для багатьох директорів є політика прийняття на роботу тих людей, які отримали середню освіту у цьому ж закладі. Також директори ризикують та беруть на посаду вчителя з профільною, але не педагогічною освітою. У декількох школах зустрічається кейс, коли студенти проходять інтернатуру в школі – під час цього вчителю–початківцю надається ментор з вчительського складу школи, який допомагає адаптуватися, підказує певні методологічні моменти тощо.

Для багатьох директорів проблемою є співпраця з вчителями пенсійного віку. Серед більшості шкіл вчителі 60+ закривають дефіцитні вакансії природничо–математичного циклу, тож директори певною мірою залежні від цих вчителів. Проте, з іншого боку, часто вчителі пенсійного віку не хочуть професійно розвиватися, працювати над собою та рефлексувати. *“Слабкі сторони – те, що у людей, мабуть, уже відбулося це педагогічне вигорання. Людям уже це не зовсім цікаво. Вони вже не хочуть десь напружатися. Вони вже не хочуть залишатися. Їм уже десь*

незручно, некомфортно. Вони поважають, в першу чергу, свій комфорт, свої гроші”, – екс–директорка ліцею, с. Доброслав.

Одна з респонденток ділиться, що у школі бракує вчителів “середнього віку” (30–45 років). Це призводить до унеможливлення звільнення старших вчителів, адже їх не буде кому замінити. “У нас у нас зі 100 вчителів 20 – це вчителі вже пенсійного віку, вже їм за 60. (...) Наступна вікова група це от 45–50 років. І є група вчителів до 27. А оцього середнього проміжку у нас дуже, дуже мало. У нас певний час, якщо всіх пенсіонерів, раптом відпуцу, може статися колапс. Цього проміжку дуже мало, 30–45, його не вистачає, нема рівноцінного балансу вікового. Ми скоро прийдемо до того, що в нас будуть або тільки вчителі вищої категорії, або спеціалісти, і не буде цього зростаючого проміжку”, – директорка ЗОШ, м. Полтава.

Директори зауважують, що спочатку професійний державний стандарт був сприйнятий освітянами з острахом – вони вагалися, чи потрібно освоювати і вдосконалювати ті чи інші компетентності, визначені у стандарті. “Що стосується професійного стандарту вчителя, він дуже класний, дуже крутий, але він для нашого середньостатистичного вчителя важкий. Він важкий. І я вважаю, що перший, хто саботує всі ці зміни, це саме є освітянин. Він саботує це. Оця радянська система. І зараз вона все таки пострадянська, вона дуже міцно в нас сидить, дуже. Вчитель, середньостатистичний освітянин України, він переляканий, він зашорений, він закомплексований, він дуже чекає чіткої вказівки, він боїться бути ініціативним”, – директорка ЗОШ, м. Тернопіль.

“Була проблема переходу на державний стандарт, де треба розвивати інші компетентності, наприклад, громадянську компетентність, здоров'язберезувальну. Причому, на кожному уроці. І

між вчителями стояла дилема: чи потрібно розвивати всі компетентності, чи достатньо тільки предметну, адже вони вчителі математики, і вони гратися з дітьми не будуть на уроках. Щоб це якимось чином виправити, ми брали участь у ряді проєктів, де проводили навчання з учителями”, – директор ліцею, с. П'ядики.

Також йде мова про те, що у вчителів немає мотивації, аби відповідати усім вимогам стандарту, адже володіння трудовими функціями та компетенціями не корелює із заробітною платою вчителя. *“Коли ж ми говоримо, що це загальні вимоги до вчителя, то ми можемо прийти до висновку, що цьому стандарту не буде ніхто відповідати по тій простій причині, що професіонали, люди, які відповідають стандарту, вони себе знайдуть в інших галузі, бо я такий класний, бо я і прогностичний, бо я і здоров'язбережувальні технології знаю, я інноваційний, і гарно рефлексую, і знаходжу сильні і слабкі сторони самотійно. Для чого мені йти в школу, коли я це можу зробити на іншій посаді або професії?”*, – директор ліцею, м. Вінниця.

Опитані директори дуже лояльно оцінюють професійний стандарт вчителя; переконані, що усі компетенції є доречними, так само не прагнуть щось додати. Але в той же час розуміють, що професійний стандарт вчителя – це той ідеал, до якого необхідно прагнути, і не кожен вчитель може стовідсотково володіти усіма прописаними компетенціями.

Переважно, професійний стандарт вчителя, зі слів директорів, не активно використовують у роботі в школах. *“Самі вчителі ще цього [стандарту] дуже не розуміють. Більше спочатку для них треба роз'яснювальної роботи провести: що таке для них професійний стандарт, які вимоги до них ставляться. Тому до його повноцінного втілення, я думаю, ще дуже і дуже довго. Якщо ми говоримо про*

професійний стандарт, він вже має відобразитися або у сертифікації або в атестації”, – директорка ЗОШ, м. Полтава

Одна з директорів ділиться, що використовує положення державного стандарту при прийомі на роботу: якщо на посаду вчителя прийшло кілька осіб – у хід йде відповідність кожного претендента компетентностям, які прописані у стандарті вчителя.

Одна пропозиція від директора про створення окремих видів компетенцій – м’які навички: *“А тут, бачите «цінність та ставлення». Може там є така графа, я би це кудись перенесла, там, де і soft skills. Може як такої компетентності, то її добре було б виділити як окрему, оці soft skills, бо це надзвичайно... Soft skills зараз важливіше часто, ніж hard skills, тому я би, якщо немає, я би їх в окремий блок виділила”*, – директорка ЗОШ, м. Тернопіль.

Далі розглянемо оцінку поточних компетентностей вчителів відповідно до стандарту.

1. Навчання учнів предметів:

- мовно–комунікативна функція – звертають більше уваги респонденти східних та південних регіонів, там, де багато російськомовного населення. Кажуть про те, що вчителі намагаються проводити уроки та спілкуватися з дітьми державною мовою, проте не завжди це виходить на 100 відсотків.

“Звичайно, що стосується державної мови, тут все на 100 відсотків правильно, і так має бути. До речі, я неодноразово, так як ми з Одеси, і це нормально, що більшість колег у побуті ще спілкуються російською мовою. І іноді я чую, це на перерві, можливо, або десь на вулиці, я завжди їм наголошую, що ви на своєму робочому місці під час навчального процесу

(а це і перерви, і весь час, який ви знаходитесь у школі) повинні спілкуватися виключно державною мовою – українською. Звичайно, всі погоджуються, але іноді бувають такі моменти, що я все одно чую російську”, – заступниця директора музичного ліцею, м. Одеса. *“На сьогодні питання мови стоїть дуже гостро. Воно стоїть особливо в нашому регіоні, Дніпропетровська область. І у нас завжди переважно люди говорили російською мовою. І ми стикаємося з випадками російської мови саме від вчителів, і мені скаржилися батьки. Це є в цьому плані. Окрім наших якихось методичних нарад, на педрадах ми чіпляємо це питання”*, – директор ліцею, м. Кам’янське.

- предметно–методична функція – вчителями методичного об’єднання однієї з київських шкіл були розроблені посібники для дітей, інтегровані у сучасний український контекст, з української мови та математики. За словами директора, навчання за такими посібниками допомагає у розвитку soft skills дітей, сприяє проведенню інтегрованих курсів. Недостатньо розпрацьованою, на думку одного з директорів, є програма навчання для базової школи. В той час, коли для молодшої школи є велика кількість інструментів для навчання, в базовій школі відчувається брак. *“Якщо ми говоримо про початкову школу, звісно, це вже відпрацьовано. Якщо ми говоримо про базову школу, тут ще є над чим працювати. І на сьогоднішній день вчителям–предметникам, які працюють в базовій школі, дуже не вистачає хоча б такого курсу, як був розроблений для вчителів початкової школи на тому ж порталі Edera, де і все чітко було показано, чітко було зрозуміло. І проблема в тому, що вчителі беруть з початкової школи, і намагаються впровадити це зараз в базову школу. Але ж різна дітей вікова категорія, і багато з цих методів вже просто недієві”*, – директор ліцею, м. Кам’янське.

Один з директорів зауважує, що для вчителів важко проводити інтегровані уроки, які передбачені цією компетентністю, через часті повітряні тривоги в регіоні.

- інформаційно–цифрова функція – усі директори наголошують на важливості компетентності через переведення документообігу школи в електронний вигляд, а також через дистанційне/змішане навчання. Більшість вчителів опанували такі ресурси як Zoom та Classroom, де проводять/проводили уроки дітям. Все ж, вчителям старшого віку складніше опанувати цифрові навички – деякі директори стикаються з опором від старших працівників щодо інформаційно–цифрових нововведень. *“Я стикнувся з тим, що коли ми почали проходити курси цифрової грамотності, я дізнався, що в нас є вчителі, якраз саме такого віку, які просто комусь заплатили кошти, щоб вони їм прийшли, і вони мені показали сертифікат. (...) І в мене був випадок, коли вчителька, дуже класна, дуже крута, у неї багато різноманітних методів, вона чудовий класний керівник. Але коли почалася цифровізація, і хоча вона тримала певну планку, в неї були певні успіхи. Вона прийшла і сказала, що просто не витримує, і вона пішла”*, – директор ліцею, м. Кам’янське. *“Якщо фаховість вчителів в нас незаперечна, то от цифрова компетентність у людей старшого віку – тут є проблема. Тому тут можна попрацювати, бо старший вчитель, йому важко вже опанувати нові технології, оці всі пристрої, за допомогою яких ми викладаємо на дистанційних уроках, розумієте? Важче. (...) І ще проблема: не маємо на чім працювати, не маємо засобів, не маємо комп’ютерів, все старе. Настільки старе, що оці нові всі платформи, оте, що ми дітей під’єднували до тих пазлів, дошки, до тих різних платформ, то нам дуже важко, розумієте?”*, – директор ліцею, с. Стрілки.

Деякі директори ведуть мову про потребу опанування вчителями штучного інтелекту, його імплементації в освітній процес.

2. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу.

- *психологічна* функція – директори усвідомлюють, що функція є дуже важливою під час сучасних реалій в Україні – повітряні тривоги, перебування в укритті під час уроків, переїзд дітей, втрата близьких.

За словами директорів, раніше психологічні методики не були настільки розповсюджені, звертатися до психолога було соромно. Тож зараз не всі вчителі володіють психологічною компетентністю. Одна з директорів зауважує, що після університету випускник не володіє необхідними психологічними компетентностями, як, наприклад, вмінням враховувати вікові особливості учнів, адже в університеті вчать застарілим методикам, спрямованим на тогочасних дітей. Зараз же діти дуже змінилися, й, відповідно, вчителі мають цілком відмінні виклики, що потребує нових рішень.

У школах також є психологи, але їх кількість не відповідає кількості учнів та персоналу школи. Деякі директори говорять про потребу вчителів також відвідувати шкільного психолога через, до прикладу, професійне вигорання, конфлікти з учнями тощо.

- *емоційно–етична* функція – не завжди вчителям вдається стовідсотково притримуватися цієї компетенції, адже конфлікти з дітьми все ж виникають. За словами директорів, іноді не стримуються вчителі, але, в той же час кажуть, що діти ведуть себе у школі неправильно.

“Є різні нюанси, психологічні, і вчителі нестримані – темперамент. Звичайно, що інколи і конфлікти, їх значно менше, але десь один–два на рік виникає. Рахуйте, якщо у нас є 42 педагогічні працівники, якісь там двоє з

них мали конфлікт такий, ну ясно, що не розгорівся, але що приходили діти до директора і казали, що в них є проблеми, то це не є багато”, – директор ліцею, с. П'ядики.

Вміння вчителів запобігати своєму професійному вигоранню залежить також і від умов у школі, — переконана одна з директорів. Психологічний клімат у колективі, комфортні умови для вчителя, створені школою, курси психоемоційної підтримки – це те, що може допомогти вчителю впоратися з ознаками професійного вигорання.

- *педагогічне партнерство – часто у вчителів виникають непорозуміння з батьками. Зараз найчастіше це стосується перебування дітей в укриттях під час повітряної тривоги. Батьки проти перебування дітей в укритті школи та прагнуть забрати свою дитину під час тривоги. Проте керівництво школи не має права передавати дитину батькам під час ракетної небезпеки. На цьому ґрунті у вчителів виникають проблеми з батьками дітей. “Якщо ми говоримо про партнерство з боку батьків до школи, на жаль, є тенденція, коли дуже багато від батьків саме звинувачень. Коли ми говоримо про організацію навчання під час війни, коли це укриття, коли ми вимушені дітей спускати, і коли приходять батьки, коли довготривала тривога, і ми розуміємо, що ми не маємо права віддавати дітей під час освітнього процесу, що ми не маємо права переривати цей освітній процес, або навіть після його закінчення віддавати дітей просто під час тривоги, тому що все одно на нас відповідальність. Батьки це не завжди розуміють, вони приходять – крики, конфлікти, ви утримуєте мою дитину”, – директор ліцею, м. Кам'янське.*

Також неодноразово директори говорять про те, що у батьків немає часу на школу, хоч би їх і запрошували на шкільні заходи. Зараз батькам

підходить онлайн–формат спілкування з адміністрацією та вчителями. Не раз, за словами директорів, через нерозуміння батьками “життя школи” можуть виникати конфлікти.

Деякі директори зауважують, що стикалися з опором батьків з приводу приходу дітей з особливими освітніми потребами у класи їхніх дітей.

Все ж, окремі директори діляться успішними кейсами співпраці з батьками: вони занурюють батьків у життя школи, інтегрують їх в уроки (наприклад, батьки, які воюють, проводять уроки патріотичного виховання), організують заходи у школі із залученням батьків, проводять опитування батьків у гугл–формах. Одна з директорок ділиться своїм досвідом зміни формату зустрічей з батьками – вона відмовилася від загальних батьківських зборів та наразі зустрічається з батьками індивідуально, у них є змога записати на зустріч з директором та персонально обговорити моменти з приводу дитини.

Більшість директорів говорять про налагоджене партнерство між вчителями – у деяких школах проводилося взаємовідвідування уроків для обміну досвідом, обмін думками та знаннями з колегами з приводу пройдених освітніх курсів тощо. *“Обов'язково після того, як ви пройшли якісь цікаве навчання, ми зустрічаємося колективом і відбувається обмін досвідом. Хтось їздив за кордон, хтось прийшов цікаві курси. Я запрошую всіх, не всі відгукуються. Я перед кожною педрадою проводжу запис наперед: “Будь ласка, хто бажає на педраді виступити з досвідом, – запрошую”*. Тому обов'язково, якщо це вчитель прогресивний, то він має ділитися своїм досвідом, а не ховати його десь під подушку”, – директорка ЗОШ, м. Полтава.

3. Участь в організації здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища

- *інклюзивна функція* – з 13 директорів 5 зазначають, що у їхніх навчальних закладах немає інклюзивних класів (м. Одеса, м. Житомир, с. Стрілки, м. Київ, м. Львів): *“Формат нашого закладу, формат навчання для дітей з інклюзією не передбачено. У нас немає вчителів–помічників. В нас навіть таких ставок нема. Тому таких дітей у нас немає. Ви розумієте, що ми не просто навчаємо, а ще й спеціалізований заклад, в них музичний профіль, і вони повинні чути, і бачити. Звичайно, якісь такі моменти, що як спуститися в укриття, можливо, для когось ну такі чисто технічні якісь моменти, ми над ними ще працюємо, тому що це повинно бути. Але таких дітей у нас нема. І я так розумію, що бути в принципі не може. Можливо, щось зміниться. Для нас поки що не стоїть таке питання”*, – заступниця директора музичного ліцею, м. Одеса.

“На щастя, інклюзивних класів у нас немає. І дітей з інклюзією також у нас немає. Тут ми працюємо, мабуть, у тому плані дуже добре. Як ми створюємо освітнє середовище? Але ми працюємо в тому плані. На сьогодні немає таких дітей, завтра можуть вони з’явитися. Безперечно, і ми стараємося все робити для того, щоб таких дітей ми могли б прийняти. Безперечно, що ми би надавали педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами”, – директор ліцею, с. Стрілки.

Директори двох шкіл говорять про те, що в школі обладнано інклюзивно–ресурсний центр, який значно полегшує роботу з дітьми з особливими освітніми потребами. Решта директорів діляться, що для успішного впровадження інклюзивного навчання необхідно покращення матеріально–технічної бази школи. Вчителі, зі свого боку, намагаються оволодіти навичками навчання інклюзивних дітей на освітніх курсах,

знаходяться в процесі вивчення технологій інклюзивного навчання. Більшість директорів усвідомлюють, що вчителі ще не володіють цією компетентністю на сто відсотків, вона знаходиться на стадії розвитку. Є складнощі з отриманням навичок навчання незрячих дітей – директори говорять, що немає спеціалістів, які могли б навчити цьому шкільних вчителів.

4. Управління освітнім процесом:

- *прогностична* функція – директори мало говорять про цю компетентність; одна з директорок зауважує, що прогностична компетентність вчителів школи знаходиться на низькому рівні. *“Прогностична, не вміємо ми це робити, не вміємо ми моніторити, не вміємо ми виділяти. (...) Стратегію закладу скласти, план роботи закладу – це те, що, на жаль, зараз ефекту немає. Це просто є папірці, які гарно оформлені і стоять в стелажі директора або заступників, а воно має працювати. Воно має бути засмальцьоване, заселене, воно має бути списане. Воно має мати робочий вигляд. Знову ж таки, якщо не вміє це робити адміністрація, а вона не вміє, то не вміють цього робити і вчителі”*, – директорка ЗОШ, м. Тернопіль

- *організаційна* функція – складність виконання компетенції для вчителів полягає у тому, що їм важко організувати урок для дітей (зокрема, з початкової школи), який би був цілком цікавим та корисним. До прикладу, вчителі проводять урок 45 хвилин, не враховуючи, що увага дітей розсіюється, вони втомлюються та потребують перезавантаження під час уроку. *“Діти на перерві, вони так шумлять, саме початкова школа. Вони просто виходять з класу, і таке враження, що їм зриває дах. І в цьому я звинувачую організацію вчителів початкових класів, які не можуть зрозуміти, що дитина 1–4 клас, в якому сидить 30–35 дітей, садять*

дітей, тримають їх 40–45 хвилин нерухомими за партію. Якщо вони навіть дають їм, в кращому випадку фізкультхвилинку, то вони можуть про це забути. Їм треба гнати програму швиденько. Вони потім відкривають їм двері, і кажуть, діти, будь ласка, у вас перерва. І дітям просто зриває дах”, – директорка ЗОШ, м. Тернопіль.

“Коли ми говоримо про вчителів–предметників, це зазвичай середня, старша школа, то ми говоримо про розумне пристосування. Той самий простір – ми відходимо від моделі, що діти за партами, і це продовжується всі 45 хвилин. Тобто використовувати і зелені уроки, і комбінації, групову роботу, переміщенням у класі, і ротаційні станції. Тобто це те, що має пропагувати, що вчитель є дизайнером уроку, і яким буде дизайн цього уроку – залежить від нього. Класика, як ми говоримо, дошка, крейда і діти за партами – це вже для сучасних дітей не є ефективним”, – директор ліцею, м. Вінниця.

- оцінювально–аналітична функція – директори притримуються думки, що вчителі здебільшого оцінюють дітей ще за радянською системою, хоча їм відомі принципи формувального оцінювання. “Ми в оцінках, я звертаюся до оцінок, бо це дуже важливо. Ми оцінюємо учнів за старою системою. Навіть якщо нова українська школа нам дала, розказала про вербальне формувальне оцінювання, все одно вчителі хапаються за 4 рівні, за 4 букви. Намагаються їх поділити, сегментувати по кольорах у вигляді метеликів або смайликів, і так зручніше батькам”, – директорка ЗОШ, м. Тернопіль. “Оцінювально–аналітична, формувальне підсумкове, поточне підсумкове, це те, що говорить реформа нової української школи, це автономія вчителя. І вже як він це впроваджує. На високому рівні? Ні, не на високому рівні, все в залежності від уроку і від його можливостей“, – директор ліцею, м. Кам’янське. “А от при

оцінюванні, ось тут у нас якось тожє більше залишилося ще радянського. Коли 8 балів, і коли дитина питає – “Чому? Я відповіла на то, і я відповіла на то“. Ось бо більше ти не знаєш, більше ти не знаєш! От якось таке упереджене ставлення до дитини”, – екс–директорка ліцею, с. Доброслав.

Лише один з директорів зауважує, що формувальне оцінювання є однією з вимог НУШ, тож воно впроваджено у школі та виконується вчителями: “У нас є такий чудовий інструмент, називається формувальне оцінювання. Коли ми відходимо, як ті люди, які когось оцінюють, а говоримо більше про те, що ми оцінюємо свої досягнення з наступним кроком, який ми зробили. Це ідеологія НУШ. Але для того, щоб не робити таку відокремленість, що ті класи, які вчать по НУШ, мають робити самооцінку, а всі решта дітей, які йдуть по старому держстандарту, цього немає. Ні, ми якщо вже впроваджуємо, то впроваджуємо на різних ланках — середня, початкова і старша школа, і намагаємося зробити це як звичний процес. Тобто навчити дитину самооцінці, і щоб дитина розуміла на якомусь шаблі вона або засвоїла, або стала успішною з того чи іншого предмету”, – директор ліцею, м. Вінниця.

5. Безперервний професійний розвиток:

- *інноваційна функція* – на думку декількох директорів, невеликий відсоток вчителів здатні до інновацій. “Здатність до інновацій, на жаль, досить низький відсоток педагогів здатні взагалі до інновацій. Тобто досить велика кількість тих, яким достатньо репродуктивної, і вони себе займають в цій ніші, і вони себе гарно почувують. Вони не розуміють, чому їх виштовхують з їхньої зони комфорту, чому вони мають бути інноваційними”, – директор ліцею, м. Вінниця.

- *здатність навчання впродовж життя* – директори впевнені, що вчителі повинні самовдосконалюватися. Щороку приходять відмінні діти

від попередніх, що змушує вчителів дізнаватися щось нове.

Директори розділили педагогів на декілька груп:

- вчителі, які проходять усі можливі освітні курси (аби закрити 150 год/5 років, формально, заради отримання “корочки”). *“Безперервний професійний розвиток у нас супер, тому що, як вже казала Тетяна Миколаївна, в нас постійно курси, курси, курси, і ми з курсів уже практично і не виходимо. Дехто має і по 600, і по 700 годин при умові, що треба 150 на протязі п'яти років. Нам настільки пропонують різних цікавих курсів. Наші педагоги самі шукають для себе, в чому вони бачать, що в них якісь прогалини є, вони самі собі шукають курси. Професійний ріст у нас є, і дуже високий”*, – директор ліцею, с. Стрілки.

- вчителі, які здатні до навчання впродовж життя, прагнуть отримання нових навичок, впроваджують їх у навчальних закладах. *“Насправді, напевно, унікальність багатьох педагогів в тому, що вони не лише проходять навчання для галочки. (...) Хтось проходить навчання на Прометеусі, це також працює, хтось проходить на Едері. Ми знайшли і завели в заклад Центр надолуження освітніх втрат через Артура Пройдакова. І це також працює. (...) Люди самі мають розуміти, і ми хочемо їх спонукати, ми хочемо змінювати культуру тих людей, щоб вони розуміли, що навчатися це круто, і мати якісь нові знання, нові знайомства, новий досвід – це також круто”*, – директор ліцею, м. Житомир.

- вчителі, яких мінімально виконують цю компетенцію, не прагнуть отримання нових навичок. *“Безперервний професійний розвиток. На жаль, це не про всіх вчителів сьогодні. Але ви знаєте, я радію, що, можливо, зі 100 відсотків 40, все ж таки, оцей безперервний розвиток, вони дотримуються цього”*, – Андрій Олійник, м. Кам'янське.

“Абсолютна більшість вчителів, відсотків 80, це ті, які собі шукають ті курси, які їм потрібні, виключно те, що їм потрібно. А відсотків 20, це в нашій кількості (з 40 – 10 чоловік, оце не є мало) – ті вчителі, які їдуть на курси, бо треба поїхати”, – директор ліцею, с. П'ядики. Директори зауважують, що часто курси, які пропонують державні органи є надто загальними. Краще було б, якби була присутня індивідуалізація курсів, розподіл вчителів по категоріях, адже вчитель–методист та вчитель–спеціаліст будуть сприймати один і той самий курс по–різному.

Більшість директорів говорять про застарілі методи навчання у педагогічних ЗВО, невідповідність навчального матеріалу ЗВО сучасним умовам шкіл, гостру потребу реформи вищої освіти. За словами директорів, університети не готові змінюватися самостійно, не готові інтегрувати в освітній процес інновації, які потрібні дітям сьогодні. *“Я переконуюся, що у педагогічних ЗВО, або спеціальності, які направлені на педагогіку, не вчать тому, що потрібно сучасній школі – абсолютно. Ну вони настільки далекі, що тих п'ять років або чотири, то вони зовсім не враховують сучасні вимоги. Припустимо, приходить випускник педагогічного ЗВО або вчитель, який працював в державній школі. Він здебільшого не володіє отими демократичними інструментами управління в класі і розуміння з точки зору організації уроку. Тобто як зробити так, щоб це не був бедлам, а просто нормальний урок, в нормальному стилі без якихось моментів і притиснення учнів. Але разом з тим це навчальний був урок”*, – директорка ліцею, м. Київ.

Проблема також полягає і в тому, що в деяких університетах є курси, наприклад, інклюзивної освіти. Проте їх викладають не практики, а науковці, що частково нівелює актуальність і практичність викладеного матеріалу.

Декілька директорів зауважують що університети починають робити перші кроки до модернізації. До прикладу, запрошують мотивованих та успішних вчителів та адміністраторів навчальних закладів як стейкхолдерів.

Також директори неодноразово зіштовхуються з тим, що ту практику, яка передбачена університетською програмою, студенти часто проходять формально – просять підписати лист практики та не приходити до школи, обгрунтовуючи це тим, що в майбутньому не будуть вчителями.

Директори говорять про те, що оволодіння майбутніми педагогами необхідними компетенціями для професійного стандарту вчителя в межах університету можливе, але за умови персонального бажання студента, адже для цього прийдеться докласти більше зусиль, аніж того потребує чинна навчальна програма вишу.

Порівнюючи педагогів–новачків із більш досвідченими педагогами директори говорять про те, що у перших більше розвинені навички комунікації, цифрової грамотності, соціального партнерства; у других же – так звані, *hard skills*, тобто ядро знання предмету та методика викладу навчального матеріалу. Одна з директорів зауважує, що часом у молодих вчителів виникають проблеми у комунікації з батьками, адже більшість навчання молоді педагоги були онлайн, та втратили комунікаційні навички. У такому разі на допомогу приходять більш досвідчені педагоги, які спілкуються та вирішують питання з батьками.

Одна з директорів порівнює випускників педагогічних училищ та університетів. Зауважує, що в училищах більше практики, ніж в університетах, тож випускники училищ добре справляються з роботою з дітьми ще на перших етапах працевлаштування. *“Досвід роботи – це насправді дуже важливо. І тут, як не дивно, діти з пед. училищ більш*

підготовлені, у них більше практики. Це краще, ніж коли виходять з університетів, там в них мало практики, там більше теорії, в них більше проблем виникає. А оці з училищ, в них там по півроку практики, вони реально уроки ведуть (...). Тобто ці училища – це практика, практика і ще раз практика. Нашим університетам педагогічним дуже бракує (і загальним університетам) практики, дуже бракує у порівнянні з коледжем”, – директорка приватної школи, м. Львів.

Малий відсоток випускників педагогічних ЗВО йде працювати до школи, що може бути пов’язано з декількома чинниками, наприклад, рівень заробітної плати, престижність професії вчителя тощо. Під час навчання студенти рідко обирають підпрацьовувати у навчальних закладах, а радше оберуть приватне підприємство, не пов’язане зі спеціальністю.

Випускники педагогічних ЗВО приходять до школи без отримання достатньої практики. Це відбувається через недостатню кількість годин, які виділені на практичну складову, а також на це впливали дистанційне навчання під час ковіду та війни. Або ж часто студенти несерйозно та формально ставляться до проходження практики у школах, і приходять до директора лише за підписом. На виході з університету студенти не володіють тими навичками, які необхідні для роботи в інклюзивних класах.

Оскільки, на думку директорів, багато молоді вступає на педагогічні спеціальності через низький вступний поріг/брак конкурсного відбору. Ця проблема породжує часті випадки низького рівня знань на кваліфікації молодих педагогів.

“Заходять туди студенти, які... не можна сказати що з низьким порогом зовнішнього оцінювання, але це дійсно люди, які там без конкурсного відбору. Серед них можуть бути випадкові люди, які простодесь прийшли пересидіти. Зайшло 10 чоловік, виходить 3 людини. І молодь

важко втримати. Зараз молодь отримує зовсім низьку заробітну плату, мотивації йти працювати в школу майже немає”, – директорка ЗОШ, м. Горішні Плавні.

Що необхідно змінити:

- покращити матеріально–технічну базу ЗВО;
- підвищити вимоги до вступників на педагогічні спеціальності;
- впровадити педагогічну інтернатуру / наставництво в школах для молодих педагогів;
- збільшити практичні години для студентів у школах;
- залучити лідерів думок освітньої сфери та освітян–практиків у процес викладання у ЗВО, до лекційних занять;
- включити в освітні програми оволодіння освітніми платформами для викладання;
- запровадити окрему підготовку вчителів до класного керівництва;
- зобов'язати студентів бюджетної форми навчання відпрацювати певну кількість років у державній школі після закінчення університету;
- актуалізувати навчальні плани шляхом додавання курсів з освітнього менеджменту, адміністрування, практичної психології, інклюзивних методів навчання;
- створити школи при педагогічних університетах, в яких могли б викладати студенти;
- інтегрувати навчальні курси в університетах – навчати не вузьким спеціальностям (наприклад, географ), а інтегрованим (географ–історик / хімік–біолог).

Висновки до другого розділу

Професійний стандарт вчителя наразі має більше ціннісно-сміслове значення, ніж практичне, і не використовується активно в освітньому процесі через перенасиченість вимогами, брак мотивації та можливостей у педагогів для набуття усіх необхідних компетентностей.

Серед основних обмежень вчителів виділяють відсутність базових навичок (вільне володіння мовою, використання ІКТ, рефлексія, оцінювання), перевантаження, невідповідне робоче середовище, недосконалу систему відбору та розвитку педагогічних кадрів.

Директори шкіл відзначають кадровий голод у вчительській професії, особливо серед вчителів природничо-математичних дисциплін та в сільській місцевості, а також складнощі співпраці з вчителями пенсійного віку.

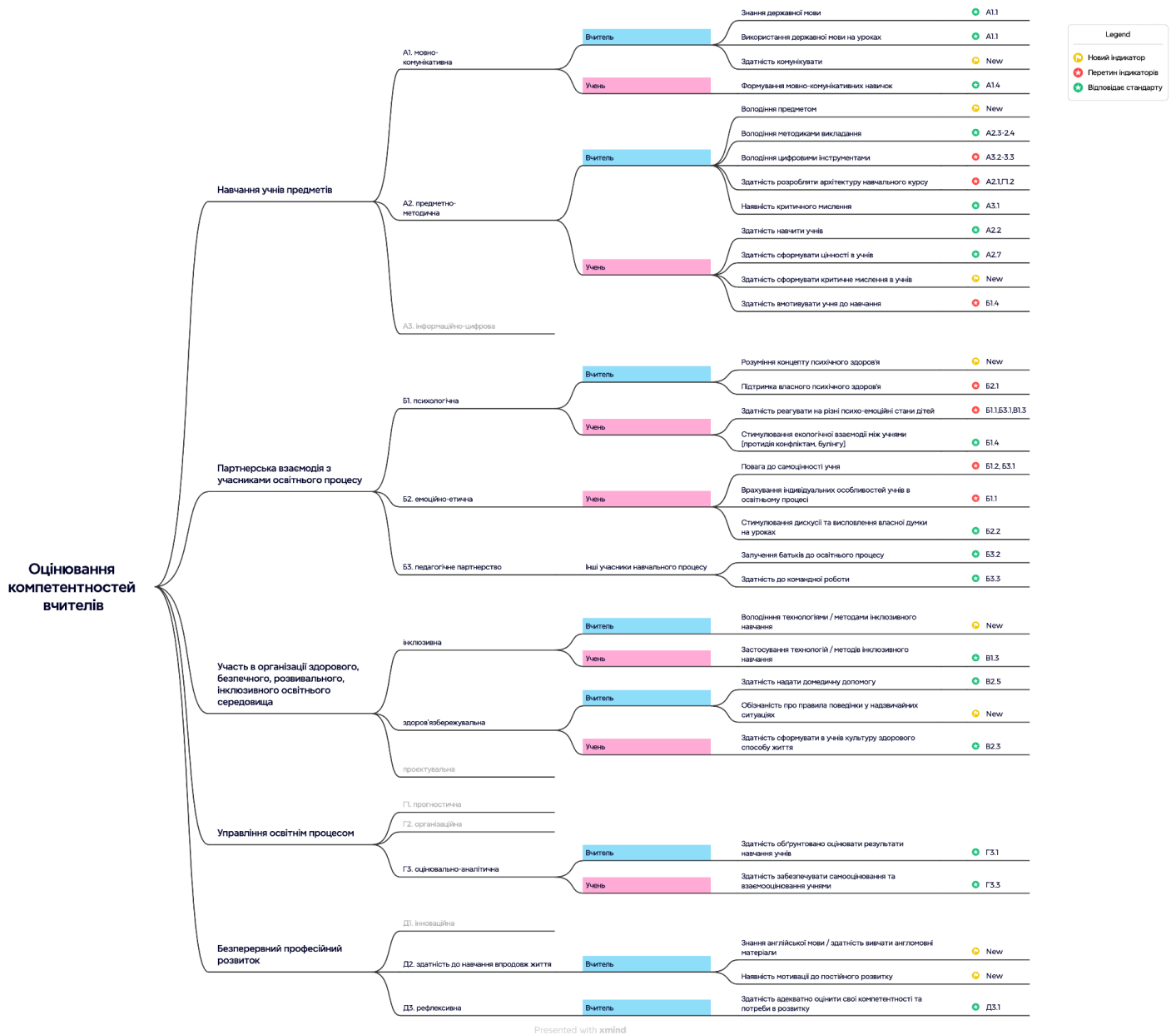
Вчителі здебільшого володіють базовими компетентностями, проте потребують розвитку психологічної, емоційно-етичної, інклюзивної, оцінювально-аналітичної компетентностей, а також навичок педагогічного партнерства та інноваційної діяльності.

Педагогічні ЗВО не готують випускників до роботи за сучасними вимогами школи через застарілі методики викладання, брак практики, низький поріг вступу та відсутність мотивації студентів працювати за фахом.

Для покращення якості підготовки вчителів необхідно оновити освітні програми ЗВО, збільшити частку практичної підготовки, залучити освітян-практиків до викладання, підвищити вимоги до вступників на педагогічні спеціальності та мотивувати випускників працювати в школі.

ВИСНОВКИ

У якості загального висновку отриманої та проаналізованої інформації, на рис. 1 наводиться зведена пропозиція стосовно вдосконалення та уточнення професійного стандарту вчителя.



Presented with xmind

Рисунок 1

Глобально компетентності вчителя варто розглядати через призму чотирьох груп функцій функцій (див. рис. 1). Кожен з цих блоків має свої підгалуження з більш конкретними аспектами, які потрібно забезпечувати на рівні професійної/вищої освіти, а потім - оцінювати, наприклад, “Володіння предметом”, “Участь в організації шкільного, міжшкільного та громадського життя”, “Здатність вибудовувати цілі і орієнтири” тощо. Такий вигляд та чітка деталізація трудових функції дозволяють більш досконало підійти до формування змісту освітніх стандартів, освітніх програм тощо. Що у свою чергу і створює якісні передумови до формування майбутньої когорти професійних викладачів.

Стосовно узагальнених висновків та пропонованих стратегій: у короткостроковій перспективі (1-2 роки) першочерговими кроками мають стати:

1. **Модернізація освітніх програм педагогічних спеціальностей у ЗВО** відповідно до вимог НУШ та професійного стандарту вчителя. Включення в навчальні плани більшої кількості практико-орієнтованих дисциплін, пов'язаних з формуванням ключових компетентностей вчителя.

2. Збільшення обсягу та **покращення якості педагогічної практики** студентів у школах. Запровадження довготривалого (семестр або рік) стажування майбутніх вчителів під керівництвом досвідчених наставників.

3. Удосконалення системи **безперервного професійного розвитку** педагогів та модернізація програм підвищення кваліфікації з урахуванням **актуальних запитів** учителів та положень професійного стандарту.

4. Започаткування експериментальних програм **педагогічної інternатури** для випускників непедагогічних спеціальностей з метою їх перекваліфікації на вчителів дефіцитних спеціальностей.

5. Запровадження більш зрозумілих **індикаторів (результатів роботи), які буде реалістично виміряти** та оцінити в контексті професійної успішності педагога на рівні закладу освіти.

У середньостроковій перспективі (3-5 років) важливими напрямками є:

1. Поступове **підвищення вимог до вступу на педагогічні спеціальності**, щоб забезпечити відбір мотивованих і підготовлених абітурієнтів. Можливе впровадження мотиваційних листів, співбесід або тестів професійної придатності як додаткових інструментів відбору.

2. Посилення **практичної підготовки викладачів** педагогічних ЗВО шляхом їх регулярного стажування в школах, участі в дослідженнях і проєктах з модернізації середньої освіти.

3. Розгортання програм “школа-університет” для **забезпечення кращого зв'язку педагогічної теорії і практики**, апробації інноваційних методик в умовах реальної школи.

4. **Поширення досвіду кращих вчителів** через залучення їх до викладання у ЗВО, розроблення програм підвищення кваліфікації для колег, видання методичних матеріалів тощо.

У довгостроковій перспективі (5-10 років) ключовими завданнями є:

1. Системне підвищення **престижності професії** вчителя через покращення умов праці, можливостей кар'єрного розвитку, рівня оплати праці до рівня провідних країн ОЕСР.

2. Завершення трансформації **педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу**, забезпечення її відповідності кращим міжнародним стандартам підготовки вчителів.

3. Розбудова культури **педагогічного наставництва** і партнерства між досвідченими й молодими вчителями для обміну знаннями та досвідом.

Звісно, всі ці рекомендації потребують подальшого уточнення, планування конкретних заходів і ресурсів. Але загалом такий поетапний

підхід до модернізації педагогічної освіти і професійного розвитку вчителів міг би забезпечити якісні зміни відповідно до вимог НУШ і потреб суспільства України на майбутні роки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в:

1. Проведенні масштабного **кількісного дослідження** щодо відповідності наявних компетентностей учителів вимогам нового професійного стандарту. Це дозволить не лише виявити поточний рівень готовності педагогів до реалізації завдань НУШ, але й окреслити пріоритетні напрями їх професійного розвитку та необхідні для цього ресурси. Такий аналіз може бути здійснений на національному рівні або в розрізі окремих регіонів, типів шкіл, педагогічних спеціальностей тощо.

2. Здійсненні ґрунтовного та всебічного **аналізу освітніх програм педагогічних спеціальностей** у ЗВО на предмет їх узгодженості з положеннями професійного стандарту вчителя. Результати такого аналізу можуть стати надійною основою для модернізації змісту, методів та форм підготовки майбутніх педагогів відповідно до компетентнісної парадигми. Важливо не лише оцінити формальну відповідність програм вимогам стандарту, але й дослідити реальні механізми формування ключових компетентностей вчителя в освітньому процесі ЗВО.

3. Комплексному вивченні **відповідності компетентнісних профілів студентів педагогічних спеціальностей бажаним результатам навчання**, визначеним професійним стандартом вчителя. Це дасть змогу виявити прогалини та "слабкі місця" в теоретичній і практичній підготовці майбутніх вчителів та запропонувати конкретні шляхи удосконалення освітнього процесу в педагогічних ЗВО. Таке дослідження може поєднувати аналіз успішності студентів, результати їх самооцінювання, експертні оцінки викладачів і роботодавців, спостереження за педагогічною практикою тощо.

4. Розробленні **прогностичних моделей середньо- та довгострокової потреби в педагогічних кадрах** з урахуванням демографічних трендів, рівня престижності вчительської професії та мотивації педагогів продовжувати працювати в освітній галузі. Такі моделі допоможуть в оптимізації обсягів і структури підготовки педагогів у регіональному та загальнонаціональному масштабах, плануванні ефективної кадрової політики на рівні держави та окремих територій. Важливо, щоб ці моделі спиралися на надійні статистичні дані, результати соціологічних досліджень та експертні оцінки фахівців у галузі освіти й ринку праці.

Реалізація окреслених напрямів досліджень сприятиме формуванню цілісної наукової картини щодо готовності педагогічної спільноти України до реалізації концепції НУШ, дозволить напрацювати необхідну доказову базу для прийняття управлінських рішень щодо модернізації педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів. Водночас, ці дослідження створять надійне підґрунтя для подальшої науково-практичної роботи з розбудови ефективної та конкурентоспроможної системи педагогічної освіти в Україні.

Додаток А. Сценарій опитування експертів

Метод збору даних: пір-групові дослідження

Сценарій пір-групового дослідження:

1. Знайомство між респондентами, під час якого експерти розповідають про свою сферу діяльності
2. Зав'язка розмови. Підводка до теми обговорення
3. Аналіз наявного держстандарту вчителя
 - a. Респонденти діляться загальними враженнями щодо держстандарту
 - b. Оцінка кожної із зон відповідальності, компетентностей та навичок вчителя відповідно до держстандарту
 - c. Пропонують, які потрібно нові компетентності / обов'язки вчителя
4. Обговорення того, як готують вчителів сьогодні
 - a. Описують, чи можна отримати набір компетентностей за держстандартом при підготовці
 - b. Труднощі під час підготовки

Очікувана тривалість пір-групи: до двох годин.

Довідка:

Трудові функції – обов'язки, зони відповідальності вчителя. Всього виділено 5 трудових функцій вчителя. Компетентності – групи знань, необхідних для виконання основних функцій вчителя. Виділяють п'ять загальних та 15 професійних компетентностей. Це дослідження охоплює професійні компетентності вчителя.

Уміння та навички – окремі навички в межах професійних компетентностей.

ПРОЦЕДУРНІ МОМЕНТИ

Представлення модератора. Тема до обговорення: компетентнісний портрет вчителя

Необхідно отримати усне підтвердження згоди на участь в дослідженні, здійсненні запису розмови

ЗНАЙОМСТВО.БЛІЦ-ОПИТУВАННЯ

Розкажіть про себе. Чим ви займаєтесь? Яка ваша посада?

Просимо респондентів коротко розказати про себе:

[Бліц] Що перше спадає на думку, коли ви уявляєте компетентного шкільного вчителя?

ім'я, посада, сфера діяльності.

Підготовка до основного блоку запитань.

Брейншторм, генерація ідей

ІДЕАЛЬНИЙ ТА РЕАЛЬНИЙ ПОРТРЕТ ВЧИТЕЛЯ

У 2020 року МОН спільно з Українським інститутом розвитку освіти розробили професійний стандарт вчителя, в якому визначено основні обов'язки, компетентності та навички вчителя.

Загальна думка та оцінка актуальності держстандарту вчителя

Як ви оцінюєте розроблений професійний стандарт вчителя? Чи якісний він? Обґрунтуйте.

Оцінити якість розробленого стандарту: логіка, структура, наповненість актуальність у сучасному

Чи актуальний поточний держстандарт у сучасному контексті? Поясніть.

контексті

Далі ми будемо оцінювати навички в межах трудових функцій [обов'язків] вчителя, визначених професійним стандартом.

Трудові функції:

- **Навчання учнів предметів**
 - **Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу**
 - **Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища**
 - **Управління освітнім процесом**
 - **Безперервний професійний розвиток**
-

Запитання до кожної функції:

Чи актуальна ця функція вчителя?

Обґрунтуйте.

Якими компетентностями в межах цієї трудової функції має володіти вчитель в сучасному контексті? Перелічіть.

Погляньте на перелік компетентностей, необхідних для виконання цієї функції.

Чи є набір компетентностей держстандарту в межах цієї функції актуальним у сучасному контексті?

[Якщо ні] Які компетентності

[Ідеальний портрет]

Виявляємо актуальні компетентності у поточному контексті

[Реальний портрет] Вивчаємо

релевантність поточного набору компетентностей окремої функції вчителя.

втратили актуальність? Які необхідно
модифікувати? Яких бракує?

Виділяємо, що необхідно
забрати, модифікувати та /
або додати

Чи є інші актуальні функції
вчителя, яких немає професійному
стандарті? Які саме? Опишіть.

Виділяємо нові запити на
функції та компетентності
вчителя, які не перелічені у
професійному стандарті

Які компетентності охоплює ця
функція?

Чи є ще якісь компетентності,
необхідні вчителю, про які ми не
згадали? Які саме?

ПІДГОТОВКА УКРАЇНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

Як би ви оцінили поточну ситуацію
із підготовкою майбутніх вчителів?

Загальний огляд підготовки
вчителів.

Чи якісна система педагогічної
освіти в Україні? Опишіть.

Чи можуть майбутні вчителі
оволодіти всіма необхідними
компетентностями відповідно до
професійного стандарту в тих умовах,
в яких вони навчаються? Чому?

Які проблеми підготовки шкільних
вчителів в Україні ви можете
назвати? Що заважає готувати вчителя
до роботи у школі? Які ще ви можете

Зондуємо проблеми та виклики
під час підготовки шкільних
вчителів в Україні

назвати проблеми підготовки вчителів?

**Яким чином, на вашу думку,
необхідно готувати компетентних
українських вчителів?**

*Виявити вимоги до підготовки
компетентних кадрів*

Додаток Б. Сценарій опитування директорів ЗЗСО

Метод збору даних: глибинні інтерв'ю

Критерії диференціації: географія, тип населеного пункту, досвід [директори нової генерації (стаж 2-3 роки), досвідчені]

Сценарій пір-групового дослідження:

1. Знайомство: директор розповідає про себе, особливості своєї діяльності та деталі про школу, в якій працює.
2. Обговорення поточних вчителів:
 - a. Директор оцінює кількісний склад шкільних вчителів, називає спеціалістів, яких бракує, та дає прогноз щодо потенційного дефіциту кадрів у перспективі кількох років.
 - b. Директор оцінює якісні характеристики шкільних вчителів, зокрема, рівень компетентностей [твердих та м'яких навичок] загалом та в розрізі окремих трудових обов'язків вчителя, визначених професійним стандартом: навчання учнів, управління освітнім процесом, партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового середовища, безперервний професійний розвиток.
3. Обговорення якості підготовки потенційних вчителів у сучасному контексті:
 - a. Директор оцінює ситуацію із підготовкою нових кадрів та називає основні проблеми та виклики підготовки
 - b. Називає основні вимоги до підготовки компетентних шкільних вчителів

Очікувана тривалість кожного інтерв'ю: до години.

ПРОЦЕДУРНІ МОМЕНТИ

Причини для здійснення аудіозапису.
Гарантія конфіденційності.

Представлення модератора. Тема до обговорення: поточний стан шкільних вчителів в Україні

Необхідно отримати усне підтвердження згоди на участь в дослідженні, здійсненні запису розмови

ЗНАЙОМСТВО

Розкажіть про себе та ваше місце праці. У якій школі ви працюєте? Які основні обов'язки виконуєте?

*Особливості посади директора, основні обов'язки
Розташування, тип школи, розмір школи, специфіка навчання тощо*

Розкажіть, хто вашій школі відповідає за менеджмент кадрів [вчителів]? Чи залучені ви у роботу з кадрами у вашій школі? Яким чином?

Як у вашій школі ведеться робота з колективом?

Хто підбирає кадри? Яким чином визначаєте, що кандидат підходить на посаду вчителя?

Яким чином здійснюється професійний моніторинг вчителів?

Виявляємо, наскільки активно та якісно директор залучений у моніторинг та взаємодію із вчителями. Чи реально залучається та піклується про перевірку та розвиток компетентностей вчителів чи навпаки – отримує звіти від вчителів за протоколом просто для галочки

**Оцінювання професійних
компетентностей працівників школи**

ПОТОЧНІ ВЧИТЕЛІ

**Опишіть вчительський склад у
вашій школі. Чи вистачає вам зараз
спеціалістів?**
[Якщо ні] Яких спеціалістів бракує на
ринку шкільних вчителів?
Яких спеціалістів у до 2030 року може
забракнути?

*Кількісні характеристики
поточних вчителів*

**Як би ви загалом оцінили рівень
компетентності поточних вчителів?**
Чи якісно вони виконують свою
роботу? Чому?

*Якісні характеристики поточних
вчителів
Оцінюємо рівень компетентності
кадрів*

Які сильні сторони поточних вчителів
ви можете виокремити?
Які недоліки поточних вчителів ви
можете виокремити?

*Деталізуємо по окремих трудових функціях та компетентностях, які
директор не назвав у загальній рефлексії:*

**Чи можуть поточні вчителі якісно
навчати учнів? Чому? Чого їм бракує?**

*Знання предметів, навички
викладання, володіння
інструментами для викладання*

Чи можуть поточні вчителі якісно

Організація уроків, використання

організувати освітній процес? Чому? Чого їм бракує? *різних технік, коректне оцінювання*

Чи можуть поточні вчителі правильно та коректно взаємодіяти з учасниками навчального процесу [дітьми, батьками]? Чому? Чого їм бракує? *Психологічна компетентність, навички правильної комунікації, здорова взаємодія*

Чи можуть поточні вчителі якісно організувати безпечне та здорове середовище у класі? Чому? Чого їм бракує? *Інклюзія, здатність організувати безпечне навчальне середовище, навички просвітницької роботи щодо цінностей безпечного та здорового життя*

Чи здатні поточні розвиватися професійно та постійно підвищувати кваліфікацію? Чому? Чого їм бракує? *Інноваційність, здатність до навчання впродовж життя, саморефлексія*

ПОТЕНЦІЙНІ ВЧИТЕЛІ

Як би ви оцінили поточну ситуацію із підготовкою майбутніх вчителів? *Загальний огляд підготовки вчителів.*

Чи якісна система педагогічної освіти в Україні? Опишіть.

Чи можуть майбутні вчителі оволодіти всіма необхідними компетентностями в тих умовах, в яких вони навчаються? Чому?

Які проблеми підготовки шкільних вчителів в Україні ви можете назвати? Що заважає готувати вчителя до роботи у школі? Які ще ви можете назвати проблеми підготовки вчителів?

Зондуємо проблеми та виклики під час підготовки шкільних вчителів в Україні

Як необхідно готувати компетентних українських вчителів, на вашу думку?

Визначаємо вимоги до підготовки компетентних кадрів

Додаток В. Карта проведених інтерв'ю та фокус-груп

№ п/п	ЦА	Учасники	Транскрипт	Дата
1	пір-група	<p>Освітняни</p> <p>1. Артур Пройдаков (вчитель української мови та літератури, переможець Global Teacher Prize Ukraine 2021, ТОП 10 GTP 2023, виконавчий директор освітньої фундації Мрій Дій (Київ).</p> <p>2. Василь Дяків (учитель основ здоров'я, історії, громадянської освіти , переможець Global Teacher Prize Ukraine 2020 (Заліщики).</p> <p>3. Наталя Зима (вчителька хімії (Хмельницький), ТОП 10 Global Teacher Prize Ukraine 2020)</p> <p>4. Олена Гальвіцька (вчителька початкових класів, ТОП 10 Global Teacher Prize Ukraine 2019 (Львів)</p>	[транскрипт]	27-11-23
2	пір-група	<p>Експерти без досвіду роботи у школі</p> <p>1.Олена Лінник (Education Reform Senior Advisor at Save the Children in Ukraine)</p> <p>2. Ніна Сторчак (державна експертка експертної групи з питань розвитку системи професійного навчання Генерального департаменту з питань професійного розвитку державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування НАДС, ексМОН (державний експерт</p>	[транскрипт]	30-11-23

		директорату дошкільної шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти МОН)		
		3. Наталя Піпа (Депутатка від фракції Голос, секретар Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій. Працює над реалізацією старшої профільної школи)		
3	пір-група	Експерти з досвідом роботи у школі 1. Ігор Хворостяний (генеральний директор директорату шкільної освіти, вчитель української мови та літератури) 2. Неля Величко (Державна служба якості освіти, директор Департаменту консультації та моніторингу) 3.Сергій Колебошин (український держслужбовець, політик; викладав у Рішельєвському ліцеї (Одеса), був директором, співзасновник програми дистанційного навчання «Osvita-online») 4. Наталя Байтемірова (Експерт у Plan International) 5. Наталія Софій (директорка Українського інституту розвитку освіти)	[транскрипт]	02-12-23
1	експерти	Лілія Гриневич Голова правління ГС "Ре:Освіта", перший проректор Київського університету імені Бориса Грінченка	[транскрипт]	17-11-23
	експерти	Ari Pokka	[транскрипт]	05-12-23

		Директор Schildt Upper Secondary School у Фінляндії		
2	експерти	Роман Шиян Reform Support Team at the Ministry of Education and Science	[транскрипт]	07-12-23
3	експерти	Зоя Литвин Голова ГС «Освіторія», засновниця Новопечерської школи та премії для вчителів Global Teacher Prize Ukraine	[транскрипт]	12-01-24
4	експерти	Тетяна Вакуленко Директорка УЦОЯО	[транскрипт]	22-12-23
1	директори шкіл	Інна Шахман Директорка Горішньоплавнівської ЗОШ І-ІІІ ступенів №3 ім. В.О.Нижниченка (Полтавська обл.)	[транскрипт]	28-11-23
2	директори шкіл	Лончак Тетяна Заст. директора Одеського державного музичного ліцею ім. проф. П.С. Столярського	[транскрипт]	30-11-23
3	директори шкіл	Лілія Вавринів Директорка Тернопільської ЗОШ І-ІІІ ступенів №28	[транскрипт]	01-12-23
4	директори шкіл	Андрій Олійник Директор Кам'янського ліцею №35 ім. Г. Романової (Дніпропетровська обл.)	[транскрипт]	08-12-23
5	директори шкіл	Олег Слушний Директор Вінницького ліцею №20	[транскрипт]	12-12-23
6	директори шкіл	Оксана Проскура Директорка Київської гімназії східних мов №1	[транскрипт]	14-12-23
7	директори	Ярослав Циб	[транскрипт]	15-12-23

	шкіл	Директор Стрілківського ліцею (Львівська обл.)		
8	директори шкіл	Олександр Голяченко Директор Житомирського ліцею Ліцей № 12 ім. С.Ковальчука	[транскрипт]	19-12-23
9	директори шкіл	Віталій Костюк Директор П'ядицького ліцею ім. С. Мельничука (Івано-Франківська обл.)	[транскрипт]	02-01-24
10	директори шкіл	Оксана Буковська Директорка київського приватного ліцею "Греміум"	[транскрипт]	05-01-24
11	директори шкіл	Ольга Гісь Директорка львівської приватної школи "Школа вільних та небайдужих"	[транскрипт]	12-01-24
12	директори шкіл	Лілія Відоменко Екс-директорка Доброславського ліцею (Одеська обл.)	[транскрипт]	09-01-23

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Під заг. ред. М. Грищенка. Київ: МОН України, 2016. 40 с. URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Про внесення змін до деяких законів України щодо державної підсумкової атестації та вступної кампанії 2024 року : Закон України від 8 листопада 2023 р. № 3438-IX / Президент України В. Зеленський. Верховна Рада України. Законодавство України. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3438-20#n6>.
3. Затвердили три професійні стандарти вчителя – документ. Нова українська школа. 2020. 29 грудня. URL:
<https://nus.org.ua/news/zatverdyly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/>.
4. Нгуєвуч L. Компетентнісний вимір професійного стандарту вчителя Нової української школи. Освітологічний дискурс. 2021. № 1 (36). С. 1-26. DOI: 10.28925/2311-2409.2021.3616.
5. Nahorniuk O. Integrating professional and educational standards for developing IT curriculum. *Universum*. 2024. No. 1.
6. Barber, B. (1963). Some problems in the sociology of the professions. *Daedalus*, 92(4), 669–688.
7. Kornhauser, W. (1962). *Scientists in industry: Conflict and accommodation*. Berkeley, CA: University of California Press.
8. Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone?. *American journal of sociology*, 70(2), 137–158.
9. Goode, W. J. (1969). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization* (pp. 266–313). New York: Free Press.

10. Moore, W. E. (1970). *The professions: Roles and rules*. New York: Russell Sage Foundation.
11. Ручка, А. (1976). *Наукова організація праці*. Київ: Вища школа.
12. Мордкович, В.Г. (1972). *Соціалістичні трудові колективи і всебічний розвиток особистості*. Київ: Наукова думка.
13. Паламарчук, В.Ф. (1979). *Соціальні проблеми перебудови системи підготовки кадрів*. Київ: Наукова думка.
14. Ржепецький, Л.А. (1977). *Професійна діяльність робітників на підприємстві*. Львів: Вища школа.
15. Євтух М.Б. Професія // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 724–725
16. Frankel, M.S. Professional codes: Why, how, and with what impact?. *J Bus Ethics* 8, 109–115 (1989). <https://doi.org/10.1007/BF00382575>.
17. The professionalization of teaching. *Sociology of Work and Occupations*. 1978. Vol. 5, No. 3. P. 259-366. DOI: <https://doi.org/10.1177/073088847800500301>.
18. Harari, Y. N. (2018). *Sapiens: A brief history of humankind*. Random House.
19. Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Wiley–Blackwell.
20. Jaeger, W. (1986). *Paideia: The Ideals of Greek Culture (Vol. 3)*. Oxford University Press.
21. Marrou, H. I. (1956). *A History of Education in Antiquity*. New York: Sheed and Ward.
22. Rüegg, W. (2004). *A history of the university in Europe (Vol. 3)*. Cambridge University Press.

23. Mayo, A. (2004). *Liberal learning as a quest for purpose*. SUNY Press.
24. Parkerson, D. H., & Parkerson, J. A. (2014). *Transitions in American education: A social history of teaching*. Routledge.
25. Labaree D. F. *A Brief History of Teacher Certification. Where It Came from and How It Got Here*, The. *Average Wonkish Guy Blog*. June, 5th, 2013.
26. Fuller, F. F. (1969). *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
27. Ярмоленко М. *Історія середньовічної та ранньомодерної України: Курс лекцій*. Київ, 2020. 352 с.
28. Посохов С.І. *Українське козацтво в національній пам'яті, історіописанні*. Київ: Бізнесполіграф. 2015. 448 с.
29. Березівська Л.Д. *Реформування шкільної освіти в Україні у ХІХ ст.: монографія*. Київ: Богданова А.М. 2008. 406 с.
30. Курило В.С. *Освіта в радянській Україні (1917–1973) Рад. шк., 1973. No5. с.78–89*
31. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / За ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої*. Київ: Едельвейс. 2013. 460 с.
32. *Аналітична доповідь про стан і перспективи розвитку педагогічної освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка, 2021. 448 с.
33. Калашнікова С.А., Левченко О.М. *Державна кадрова політика у сфері загальної середньої освіти: сучасні реалії. Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2022. No1. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/index.php?operation=1&iid=1137>
34. *Концепція “Нова українська школа”*. Офіційний сайт МОН України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

35. Гриневич Л. Місія педагога – формувати цілісну особистість. Освіта України. 2022. № 5–6. С. 6–9.
36. Цифрова компетентність вчителів в Україні: бачення змін навчального процесу. Аналітичний звіт. Київ, 2020. 44 с.
37. Іщенко Т.Д. Освіта в сучасній Україні: стан, проблеми модернізації: аналіт. зап. Київ : НІСД, 2018. 60 с.