

інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів є необхідною умовою підвищення якості педагогічної освіти. ІКТ сприяють формуванню професійної компетентності, розвитку творчих здібностей, мотивації до навчання та готовності до інноваційної діяльності. Ефективне впровадження ІКТ потребує системного підходу, методичного забезпечення та постійного вдосконалення цифрової грамотності майбутніх учителів.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41.
3. Заборна А. Інформаційні технології. Комп'ютерні зорієнтовані технології. *Сучасні шкільні технології*. Київ: Редакція загальнопедагогічних газет. 2005. Ч. 2. С. 61–70.
4. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*. Матеріали методологічного семінару НАПН України. 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.
5. Коваль М. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти: монографія. Львів : ПАІС, 2019.
6. Литвин А., Руденко Л., Козяр М. Інтегрування інформаційно-комунікаційних та освітніх технологій у вищій школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Київ; Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2021. № 60. С. 263–271.
7. Філоненко О., Цуканова Н. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9 (132–133). С. 155–164.

REFERENCES

1. Bykov, V. Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* : monohrafiia [Models of organizational systems of open education: a monograph]. Kyiv: Attica. 684 p. [in Ukrainian]

2. Bondar, V., Shaposhnikova, I. (2013). *Adaptyvne navchannia studentiv yak peredumova realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky vchytelia* [Adaptive teaching students as a prerequisite for the implementation of a competency-based approach to teacher training]. *Native school*. № 11. Pp. 36–41. [in Ukrainian]

3. Zaborna, A. (2005). *Informatsiini tekhnolohii*. *Kompiuterni zoriientovani tekhnolohii* [Information technology. Computer oriented technologies]. *Modern school technologies*. Kyiv. Editorial board of general pedagogical newspapers. Vol. 2. P. 61–70. [in Ukrainian]

4. Karplyuk, S. O. (2019). *Osoblyvosti tsyfrovizatsiyi osvitynoho protsesu u vyshchii shkoli* [Peculiarities of digitalization of the educational process in higher education]. *Informatsiyno-tsifrovyi osvityniy prostir Ukrainy: transformatsiyni protsesy i perspektyvy rozvytku*. *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy*. 4 kvitnya 2019 r. / za red. V. Kremenya, O. Lyashenka; ukl. A.V. Yatsyshyn, O.M. Sokolyuk. Kyiv. S. 188–197. [in Ukrainian]

5. Koval, M. (2019). *System of professional training of future employees of the State Emergency Service of Ukraine in the information and educational environment of a higher education institution: monograph*, Lviv: PAIS. [in Ukrainian]

6. Lytvyn, A., Rudenko, L., Kozhar, M. (2021). *Integration of information and communication and educational technologies in higher education. Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems: collection of scientific papers*, Kyiv; Vinnytsia: LLC «Druk Plus». № 60. P. 263–271. [in Ukrainian]

7. Filonenko, O., Tsukanova, N. (2023). *Osoblyvosti formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladi vyshchoyi osvity* [Peculiarities of the formation of digital competence of future primary school teachers in a higher education institution]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. No 8–9 (132–133). S. 155–164. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЕВА Андрій – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LEVA Andriy – PhD Student in Philosophy Specialty 011 Educational Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: the use of information and communication technologies in the professional training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2025 р.

УДК 371.13

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-221-485-493

ГАЛУЗЯК Василь –

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7223-3821>
e-mail: wgaluz@gmail.com

ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ УЧИТЕЛЯ

У статті представлено системний аналіз сучасних зарубіжних концепцій педагогічної компетентності, зокрема моделей «Pedagogical Content Knowledge» (PCK) Л. Шулмана та «Technological Pedagogical and Content Knowledge» (TPACK) П. Мішри і М. Келера, а також рамок підходів «Danielson Framework for Teaching» Ш. Деніелсон і «Marzano Teacher Evaluation Model» Р. Марцано. Визначено, що педагогічна компетентність розглядається зарубіжними дослідниками як багатовимірний інтегративний феномен, що поєднує предметні, педагогічні, технологічні, соціально-емоційні та рефлексивні компоненти і реалізується у навчальній практиці через планування, організацію освітнього середовища, використання ефективних дидактичних стратегій, формування оцінювання та професійну рефлексію. Проаналізовано роль зарубіжних моделей у формуванні національних стандартів професійної підготовки вчителів, зокрема InTASC (США), APST (Австралія), Teachers' Standards (Велика Британія), а також європейських рамок компетентностей і міжнародних ініціатив OECD та UNESCO. Узагальнення зарубіжного досвіду дало змогу виокремити спільне концептуальне ядро педагогічної компетентності вчителя, що включає: здатність проєктувати та організовувати навчальний процес, створювати безпечне й інклюзивне освітнє середовище, застосовувати дидактичні та технологічні стратегії, здійснювати формування оцінювання та займатися постійним професійним самовдосконаленням. З'ясовано, що зарубіжні моделі педагогічної компетентності виконують подвійну функцію – виступають інструментами оцінювання ефективності діяльності вчителів і концептуальними орієнтирами для модернізації змісту педагогічної освіти, що створює методологічне підґрунтя для розвитку національних професійних стандартів, поєднання міжнародного досвіду з локальними освітніми традиціями та потребами сучасної школи. Результати дослідження можуть бути використані для подальших компаративних аналізів, розробки навчальних програм і формування ефективних механізмів професійного зростання педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, педагогічна підготовка, педагогічна компетентність, професійний стандарт учителя, зарубіжний досвід, освітній процес, знання і вміння, професійні цінності, інтеграція.

HALUZIYAK Vasyi –

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department

of Pedagogy and Educational Management

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

e-mail: wgaluz@gmail.com

FOREIGN MODELS OF TEACHER COMPETENCE AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR PROFESSIONAL STANDARDS

The article presents a systematic analysis of contemporary international concepts of teacher competence, in particular the models of Pedagogical Content Knowledge (PCK) by L. Shulman and Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) by P. Mishra and M. Koehler, as well as the framework approaches of the Danielson Framework for Teaching by C. Danielson and the Marzano Teacher Evaluation Model by R. Marzano. It is established that teacher competence is considered by international researchers as a multidimensional, integrative phenomenon that combines subject-specific, pedagogical, technological, socio-emotional, and reflective components, and is realized in teaching practice through lesson planning, organization of the learning environment, application of effective didactic strategies, formative assessment, and professional reflection.

The study analyzes the role of international models in shaping national standards of teacher professional preparation, including InTASC (USA), APST (Australia), Teachers' Standards (UK), as well as European competency frameworks and international initiatives by OECD and UNESCO. The generalization of international experience made it possible to identify a shared conceptual core of teacher competence, which includes the ability to design and organize the learning process, create a safe and inclusive educational environment, apply didactic and technological strategies, conduct formative assessment, and engage in continuous professional development.

It is noted that international models of teacher competence perform a dual function: they serve both as tools for assessing teacher effectiveness and as conceptual guidelines for modernizing the content of teacher education. This provides a methodological basis for the development of national professional standards, integrating international experience with local educational traditions and the needs of modern schools. The research findings can be applied for further comparative analyses, development of curricula, and the creation of effective mechanisms for professional growth of teachers.

Key words: professional preparation, professional competence, teacher education, pedagogical competence, teacher professional standard, international experience, educational process, knowledge and skills, professional values, integration.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах глибинних трансформацій освіти питання педагогічної компетентності вчителя набуває особливої актуальності. Зміна освітніх парадигм, розвиток цифрових технологій, зростання мовно-культурного різноманіття здобувачів освіти, підвищення вимог до ефективності навчання – усе це зумовлює необхідність перегляду й оновлення професійних стандартів педагогів. У такому контексті педагогічна компетентність розглядається не просто як комплекс знань і вмінь, необхідних для ефективної організації освітнього процесу, а як ключовий індикатор професіоналізму вчителя, що визначає якість освітніх систем на глобальному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці проблема педагогічної компетентності вчителя послідовно розробляється впродовж останніх десятиліть і представлена низкою теоретичних досліджень, спрямованих на уточнення змісту, структури та функціонального призначення цього феномена. У низці публікацій здійснено теоретичний аналіз сутності професійно-педагогічної компетентності та її складових, що включає формування знань, умінь і ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів [7]. Л. Прокопів акцентує увагу на загальнопедагогічних, комунікативних та інноваційних складових професійної готовності вчителя у контексті реформ Нової української школи [8]. К. Іщенко досліджує специфіку педагогічної ком-

петентності вчителя початкової школи, виокремлюючи в ній методичну, психологічну, комунікативну та рефлексивну складові [5]. О. Стойка аналізує цифрову та технологічну компетентність педагога і роль цифрових технологій у трансформації навчального процесу [9].

Дослідники наголошують на важливому значенні загальнопедагогічної компетентності вчителя, яка формується у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації [2; 4]. У структурі загальнопедагогічної компетентності вчителя пропонується розрізняти три основні сфери: навчальну, виховну і особистісно-рефлексивну [3].

Комплексний аналіз проблеми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя представлено у колективній монографії «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти»: розглянуто теоретичні підходи до визначення педагогічної компетентності, окреслено її структурні компоненти та обґрунтовано шляхи модернізації професійної підготовки вчителів [1].

Важливий внесок у вивчення феномену педагогічної компетентності зроблено також українськими науковцями, які досліджували проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, у дослідженні В. Шахова базова педагогічна освіта трактується як фундамент професійної компетентності вчителя, що забезпечує інтеграцію педагогічних знань, умінь і професійних цінностей [10]. В. Каплінський розглядає педагогічну компетентність як комплексний результат професійного становлення, що охоплює загальнопедагогічні знання, професійні вміння, ціннісні орієнтації та рефлексивну позицію майбутнього вчителя [6].

Зазначені публікації формують ґрунтовну теоретичну основу для розуміння педагогічної компетентності як системного й багатовимірного феномена, однак здебільшого зосереджуються на її осмисленні в межах вітчизняної педагогічної традиції. У них недостатньо представлений аналіз зарубіжних концептуальних моделей педагогічної компетентності як теоретичного підґрунтя формування сучасних професійних стандартів учителя. Значна частина наукових праць обмежується узагальненим трактуванням компетентності або аналізом окремих її складових без системного звернення до провідних зарубіжних теоретичних моделей. Це зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на систематичне осмислення ключових зарубіжних моделей педагогічної компетентності та визначення можливостей їх концептуального використання у процесі оновлення вітчизняних стандартів професійної підготовки педагогів.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі провідних зарубіжних концептуальних моделей педагогічної компетентності та з'ясуванні їхньої ролі як методологічного підґрунтя формування професійних стандартів учителя. У межах

дослідження передбачається розкрити сутність і структуру ключових зарубіжних моделей педагогічної компетентності, визначити їхні концептуальні акценти та окреслити потенціал впливу на розробку сучасних стандартів професійної підготовки вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Попри спільність загальних завдань шкільної освіти, стандарти професійної підготовки педагогів у різних країнах суттєво відрізняються. Ці відмінності проявляються у способах концептуалізації педагогічної компетентності, термінології, рівні деталізації професійних вимог, а також у співвідношенні педагогічних, предметних, цифрових, соціально-емоційних та етичних компонентів професійної готовності. Така різноманітність ускладнює порівняння національних професійних стандартів і водночас відображає особливості освітніх традицій, управлінських моделей і освітніх пріоритетів різних країн. Саме тому виникає потреба в компаративному аналізі, спрямованому на виявлення спільного концептуального ядра, відмінностей і потенційних можливостей для взаємного збагачення систем професійної підготовки вчителів у різних країнах. Йдеться передусім про порівняння концептуальних рамок, що застосовуються у стандартах педагогічної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії, Європейському Союзі, а також про визначення теоретичних моделей, які впливають на формування різних стандартів.

Огляд наукових джерел свідчить, що за останні кілька десятиліть у зарубіжній педагогіці термін «педагогічна компетентність» (pedagogical competence) зазнав певних змін. Початково цей термін застосовувався для позначення сукупності знань і умінь, необхідних для ефективного навчання учнів. Проте з часом його значення розширилося та структувалося в контексті різних наукових і нормативних педагогічних підходів. Ця еволюція полягає у поступовому переході від вузького трактування педагогічної компетентності як сукупності педагогічних знань і умінь до комплексного розуміння професійної готовності вчителя. Сучасне бачення педагогічної компетентності охоплює не лише когнітивні та операційні компоненти, а й ціннісні орієнтації, професійні установки, етичні норми, рефлексивні та соціально-емоційні навички вчителя. Саме така інтерпретація стала методологічною основою для формування сучасних моделей педагогічної компетентності та стандартів професійної підготовки вчителів у міжнародній освітній практиці.

У зарубіжній літературі поряд із терміном «pedagogical competence» часто вживаються близькі за значенням терміни, такі як «teacher competence», «teacher professional competence» та «professional teaching standards», які охоплюють широкий спектр характеристик професійної готовності педагога, включаючи знання, практичні вміння, професійні цінності та поведінкові установки [12; 20; 27]. Загалом, у сучасних зарубіжних дослідженнях розглядаються декілька аспектів або видів педагогічної компетентності:

1. Загальна педагогічна компетентність (General pedagogical competence) – володіння базовими педагогічними знаннями та вміннями, спільними для всіх навчальних дисциплін і освітніх рівнів. Її зміст охоплює організаційні та комунікативні навички, здатність до планування та проведення навчального процесу, управління класом і формування мотивації учнів [11; 18].

2. Педагогічні знання (Pedagogical knowledge) – суто теоретичний компонент, що включає знання основ навчання і виховання, методології, психології розвитку, дидактичних стратегій і сучасних підходів до оцінювання знань учнів. Цей компонент відображає розуміння принципів і закономірностей ефективного навчального процесу [17; 27].

3. Навчальна компетентність (Instructional competence) – практичний компонент, який передбачає здатність ефективно застосовувати педагогічні знання: планувати та проводити уроки, використовувати різні методи й технології навчання, адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб учнів, у тому числі з використанням цифрових ресурсів [16; 20].

4. Професійні вміння (Professional skills) – вміння взаємодіяти з колегами, батьками та педагогічною спільнотою, здійснювати самостійну професійну діяльність, критично її оцінювати та постійно підвищувати кваліфікацію [13; 20].

Попри наявність спільних підходів, єдності термінів у зарубіжній педагогічній літературі немає: різні дослідники по-різному позначають схожі педагогічні феномени. Поняття «загальна педагогічна компетентність», «педагогічні знання», «навчальні вміння», «професійні вміння» у різних джерелах частково перетинаються. Нерідко одні й ті самі елементи (наприклад, методологічні знання чи вміння планувати урок) одні автори відносять до педагогічних знань, інші – до навчальних умінь. Так само «управління класом» у деяких моделях трактується як складова професійних умінь [13], в інших – як елемент загальної педагогічної компетентності [18]. У більшості досліджень «педагогічні знання» (Pedagogical knowledge) розглядаються як теоретичний блок професійної компетентності, що не включає практичні вміння. Натомість «навчальна компетентність» (Instructional competence) часто «розпорошується» між різними термінами (Pedagogical content knowledge, Teaching practices, Professional practice), що ускладнює чітке окреслення її змісту. Аналогічно професійні вміння (Professional skills) у деяких моделях охоплюють комунікацію, професійну рефлексію, колегіальну взаємодію та інші аспекти діяльності вчителя, хоча у стандартах різних країн ці складові структуруються по-різному.

Отже, виокремлені вище чотири елементи не є офіційно усталеними «компонентами» чи «видами» педагогічної компетентності. Це радше аналітична модель, що дозволяє впорядкувати різноманіття термінології та розмежувати: 1) теоретичні знання (Pedagogical knowledge), 2) практичні вміння (Instructional competence), 3) організаційно-комунікативні та соціальні навички (Professional skills), 4) загальні педагогічні компетентності як «ядро» професійної готовності вчителя (General

pedagogical competence). Таке термінологічне різноголосся є характерною рисою зарубіжної наукової літератури, що ускладнює пряме порівняння різних описів педагогічної компетентності та зумовлює потребу в розробці узагальненої схеми для компаративного аналізу.

Варто зауважити, що в сучасній зарубіжній педагогіці відсутня єдина універсальна модель педагогічної компетентності. Натомість обґрунтовано кілька концептуальних підходів, які використовуються як у теоретичних дослідженнях, так і під час формування національних стандартів професійної підготовки вчителів.

Класичною та однією з найвпливовіших у сучасній педагогічній теорії вважається модель Pedagogical Content Knowledge (PCK) – педагогічних знань змісту навчання, запропонована Лі Шульманом, американським педагогом і дослідником у галузі підготовки вчителів [27]. У його концепції педагогічна компетентність трактується не як комплекс ізольованих педагогічних знань і умінь, а як їх цілісна система, що забезпечує ефективне навчання. Лі Шульман виокремив три взаємопов'язані складові педагогічної компетентності: знання навчального предмета, який викладає вчитель (Content knowledge); загальнопедагогічні знання про процеси навчання і викладання (Pedagogical knowledge); педагогічні знання змісту навчання (Pedagogical content knowledge), тобто педагогічно адаптовані предметні знання. Ключовим елементом моделі є саме останній (PCK), що відображає здатність учителя трансформувати власні глибокі предметні знання у форми, доступні й зрозумілі для учнів. Цей компонент охоплює вміння добирати адекватні методи, приклади, аналогії та ілюстрації; структурувати навчальний матеріал відповідно до вікових і пізнавальних особливостей учнів; передбачати типові помилки та труднощі у засвоєнні змісту; здійснювати педагогічно доцільне оцінювання рівня розуміння навчального матеріалу. Важливою складовою PCK є також знання навчальних програм, міжпредметних зв'язків і логіки побудови курсу, що забезпечує послідовність, системність і цілісність навчання.

Лі Шульман наголошував, що визначальною характеристикою професійно компетентного вчителя є здатність «перекодовувати» власне експертне знання предмета в ефективні дидактичні стратегії, орієнтовані на учнів. Йдеться не лише про передавання інформації, а про створення умов для глибокого розуміння, формування концептуальних уявлень і здатності застосовувати знання у нових ситуаціях. Саме тому модель PCK стала теоретичним підґрунтям для розвитку сучасних підходів до підготовки вчителів і професійних стандартів педагогічної діяльності, адже вона чітко окреслює інтегративний характер педагогічної компетентності та підкреслює центральну роль навчальної практики у професійному становленні педагога. Концепція Лі Шульмана стала теоретичною основою сучасних стандартів педагогічної компетентності у США (InTASC, CAEP) та суттєво вплинула на формування численних міжнародних моделей професійної підготовки вчителів [18].

Вона сприяла переосмисленню ролі педагогічних знань у професійній діяльності вчителя й зумовила перехід від формального, знаннєво-орієнтованого підходу до практико-орієнтованого та компетентнісного розуміння педагогічної майстерності, в основі якого лежить інтеграція змістових, дидактичних і рефлексивних компонентів.

Упродовж останніх десятиліть модель Лі Шульмана була суттєво розширена й уточнена, що зумовлено як розвитком дидактичних досліджень, так і змінами в освітньому середовищі. Одним із найбільш впливових напрямів розвитку моделі стала інтеграція цифрових технологій у структуру педагогічної компетентності, що привело до формування моделі інтеграції технологічних, педагогічних і предметних знань (Technological Pedagogical and Content Knowledge, TRACK), яку запропонували американські дослідники у галузі педагогіки та освітніх технологій П. Мішра і М. Келер [20].

Модель TRACK розглядає педагогічну компетентність учителя як єдність трьох взаємопов'язаних доменів: Content Knowledge (знання змісту навчального предмета), Pedagogical Knowledge (загальнопедагогічні знання) і Technological Knowledge (технологічні знання) [20]. Відповідно, ключовим компонентом професійної компетентності стає Technological Pedagogical Content Knowledge (TRACK) – здатність інтегрувати сучасні технології у викладання предмета таким чином, щоб вони активізували пізнавальні процеси та сприяли глибшому розумінню навчального матеріалу учнями [16; 20; 25; 28].

У сучасних емпіричних дослідженнях РСК розглядається як динамічне знання, що формується в процесі професійної діяльності вчителя, рефлексії та участі у педагогічних спільнотах [12; 27]. Дослідники підкреслюють, що елементи РСК взаємодіють між собою і постійно оновлюються відповідно до змін у змісті навчання, технологічних інструментах та освітніх підходах [19; 20].

Практична цінність моделей РСК та TRACK полягає у їхній здатності слугувати фундаментом для програм підготовки вчителів, визначення професійних стандартів і механізмів сертифікації в багатьох країнах [16; 20]. Чітке окреслення зон перетину між предметним, педагогічним і технологічним знанням допомагає структурувати навчальні цілі, проєктувати освітній процес і формувати науково обґрунтовані критерії оцінювання професійної компетентності педагогів.

У США та Великобританії у контексті розробки професійних стандартів учителя широко використовуються моделі ефективного викладання, серед яких найвідомішими є Danielson Framework for Teaching [13] і Marzano Teacher Evaluation Model [20]. Обидві моделі пропонують системний підхід до опису професійної діяльності вчителя та визначають ключові домени педагогічної компетентності, що слугують основою як для оцінювання, так і для конструювання змісту педагогічної підготовки.

Американська дослідниця Шеріл Деніелсон розробила «Рамку ефективного викладання»

(Danielson Framework for Teaching), яка стала важливою теоретико-практичною основою розробки стандартів педагогічної компетентності вчителів у США [14]. Ця модель набула широкого визнання у міжнародній освітній практиці як інструмент опису, оцінювання та розвитку професійної майстерності вчителя, поєднуючи теоретичне осмислення педагогічної компетентності з її операціоналізацією у реальній педагогічній практиці [13; 14].

«Рамка ефективного викладання» Ш. Деніелсон концептуалізує педагогічну компетентність як цілісну систему взаємопов'язаних професійних дій, що реалізуються у процесі планування, навчальної взаємодії, управління класом і професійного саморозвитку вчителя. Модель структурована у чотири домени, які відображають ключові аспекти ефективного педагогічного діяльності: 1) планування та підготовка (Planning and Preparation); 2) навчальне середовище (The Classroom Environment); 3) навчання та викладання (Instruction); 4) професійні обов'язки і відповідальність (Professional Responsibilities) [13].

Перший домен охоплює предметні й педагогічні знання вчителя, розуміння навчальної програми, знання учнів і здатність планувати навчання відповідно до освітніх цілей і індивідуальних потреб. Другий домен акцентує увагу на створенні безпечного, підтримувального й інклюзивного навчального середовища, ефективному управлінні класом та формуванні позитивної навчальної культури. Третій домен відображає ядро педагогічної компетентності – організацію навчальної взаємодії, використання ефективних дидактичних стратегій, формувальне оцінювання та активне залучення учнів до навчання. Четвертий домен стосується професійної етики, рефлексії, співпраці з колегами й батьками, а також безперервного професійного розвитку вчителя.

Принциповою особливістю «Рамки ефективного викладання» є поєднання опису компетентностей із визначенням рівнів їх сформованості, що дозволяє використовувати модель не лише як аналітичну, а й як діагностичну та розвивальну. Педагогічна компетентність у цій моделі розглядається не як статичний набір умінь, а як динамічний процес професійного зростання, що реалізується через рефлексію, зворотний зв'язок і вдосконалення навчальної практики [14].

«Рамка ефективного викладання» Ш. Деніелсон стала однією з ключових теоретичних платформ для розробки стандартів педагогічної компетентності вчителя, зокрема у США та інших англomовних країнах. Вона істотно вплинула на формування професійних стандартів, систем атестації та програм підготовки вчителів, забезпечивши чіткий зв'язок між теоретичним розумінням педагогічної компетентності та її реалізацією у щоденній освітній практиці.

Ще однією авторитетною зарубіжною моделлю, що використовується як основа для розробки стандартів педагогічної компетентності, є «Модель оцінювання діяльності вчителя», запропонована американським дослідником Робертом Марцано (Marzano Teacher Evaluation Model) [24]. Вона

ґрунтується на результатах масштабних мета-аналізів емпіричних досліджень ефективного навчання та має чітко виражену доказову основу (evidence-based) [21; 22; 23; 24].

Р. Марцано розглядає педагогічну компетентність як систему конкретних педагогічних дій і стратегій, безпосередньо пов'язаних із навчальними досягненнями учнів. На відміну від рамкових описових моделей, модель Р. Марцано зорієнтована на операціоналізацію педагогічної практики та встановлення зв'язку між професійною діяльністю вчителя і результатами навчання. Центральною ідеєю моделі є положення про те, що ефективність викладання може бути описана через спостережувані, вимірювані та науково обґрунтовані елементи педагогічної поведінки.

Структурно модель охоплює чотири домени педагогічної компетентності: 1) стратегії та поведінка у класі (Classroom Strategies and Behaviors); 2) планування та підготовка (Planning and Preparing); 3) рефлексія викладання (Reflecting on Teaching); 4) колегіальність і професійна відповідальність (Collegiality and Professional Responsibilities) [22].

Перший домен є ключовим і відображає ядро педагогічної компетентності, оскільки безпосередньо пов'язаний із навчальними результатами учнів. Він охоплює використання ефективних дидактичних стратегій, чітке формулювання навчальних цілей, активізацію пізнавальної діяльності учнів, формувальне оцінювання, управління поведінкою та створення сприятливого навчального середовища. Саме цей домен найбільш детально структурований і містить конкретні індикатори педагогічної ефективності.

Другий домен стосується здатності вчителя планувати навчальний процес на основі глибокого розуміння навчального змісту, дидактичних стратегій та особливостей учнів. Тут педагогічна компетентність проявляється в умінні проєктувати уроки й навчальні модулі, добирати адекватні методи та засоби, а також передбачати можливі труднощі навчання.

Третій домен акцентує увагу на рефлексивному компоненті педагогічної компетентності. Учителем аналізується ефективність власної діяльності, інтерпретує результати оцінювання учнів, коригує навчальні стратегії та приймає обґрунтовані рішення щодо вдосконалення викладання. Рефлексія розглядається як необхідна умова професійного зростання та підвищення якості навчання.

Четвертий домен охоплює професійну етику, співпрацю з колегами, участь у професійних спільнотах і відповідальність за розвиток освітнього середовища. У цій частині модель Р. Марцано перегукується з міжнародними стандартами, які підкреслюють важливість колегіальної взаємодії, наставництва та безперервного професійного розвитку вчителя.

Важливою особливістю «Моделі оцінювання діяльності вчителя» Р. Марцано є диференціація рівнів сформованості педагогічної компетентності, що дозволяє застосовувати її як інструмент оцінювання, професійного розвитку та управління якістю освіти. Педагогічна компетентність у цій

моделі трактується як динамічна система, що вдосконалюється через цілеспрямоване застосування ефективних стратегій, аналіз результатів і професійну взаємодію.

Моделі Ш. Деніелсон і Р. Марцано репрезентують два взаємодоповнювальні підходи до концептуалізації педагогічної компетентності вчителя. Обидві ґрунтуються на ідеї багатовимірності педагогічної компетентності та структурують її через домени, що охоплюють планування, організацію навчального середовища, викладання, оцінювання й професійну відповідальність. Водночас між ними простежуються певні концептуальні відмінності. Модель Ш. Деніелсон має переважно нормативно-описовий характер і спрямована на формування цілісного уявлення про якісне викладання через узагальнені дескриптори педагогічної практики. Це робить її зручною як універсальну рамку для визначення професійних стандартів і атестації педагогів. Натомість підхід Р. Марцано має яскраво виражену емпіричну спрямованість і детально операціоналізує компоненти педагогічної компетентності, зосереджуючись насамперед на тих стратегіях і діях учителя, які мають доведений вплив на результати навчання учнів. Якщо модель Ш. Деніелсон акцентує увагу на узгодженості професійних дій учителя з етичними, дидактичними та організаційними вимогами педагогічної професії, то модель Р. Марцано ставить у центр результативний вимір педагогічної компетентності та орієнтує на оцінювання ефективності дій учителя залежно від навчальної успішності учнів. У сукупності ці моделі формують теоретично й методологічно цілісне підґрунтя для розробки сучасних стандартів педагогічної компетентності, поєднуючи нормативні орієнтири професійної діяльності з науково обґрунтованими показниками її ефективності.

Важливо підкреслити, що зазначені моделі виконують не лише функцію інструментів оцінювання педагогічної діяльності, а й слугують концептуальними рамками для модернізації змісту педагогічної освіти, оскільки визначають спектр компетентностей, якими має оволодіти майбутній учитель у процесі професійної підготовки.

На практиці концептуальні моделі педагогічної компетентності інституціоналізуються у вигляді національних стандартів професійної підготовки та діяльності вчителя. Найвпливовішими серед них є InTASC Model Core Teaching Standards (США) [18], Australian Professional Standards for Teachers (Австралія) [11], Teachers' Standards (Великобританія) [15], а також стандарти Нової Зеландії та низки інших країн. У цих нормативних документах деталізуються домени професійної компетентності, що інтегрують педагогічні знання, навчальні вміння, управління класом, принципи інклюзивної освіти, оцінювання навчальних результатів, а також аспекти професійної відповідальності й безперервного професійного розвитку вчителя.

У Європейському Союзі та міжнародних організаціях, таких як OECD і UNESCO, педагогічна компетентність трактується як комплексна

інтеграція знань, умінь і цінностей. Прикладами відповідних рамок є: European Framework for the Professional Competences of Teachers [17]; DigCompEdu – рамка цифрової компетентності педагогів [16]; дані TALIS OECD щодо педагогічної практики та компетентностей [26]. Ці документи відображають сучасні тенденції у професійній підготовці вчителів, зокрема розвиток цифрових навичок, впровадження інклюзивних підходів, формування здатності до рефлексії та забезпечення безперервного професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений аналіз зарубіжних моделей засвідчує, що в сучасній зарубіжній педагогіці педагогічна компетентність вчителя розглядається як багатовимірний, динамічний і інтегративний феномен. Педагогічна компетентність – не сукупність ізольованих знань або навичок, а цілісна система, що поєднує предметні, педагогічні, технологічні, соціально-емоційні та рефлексивні компоненти й реалізується у реальній навчальній практиці.

Узагальнення теоретичних моделей РСК і TRACK, рамок концепцій ефективного викладання (Danielson Framework for Teaching, Marzano Teacher Evaluation Model) та національних і наднаціональних професійних стандартів (InTASC, APST, Teachers' Standards, європейські рамки ЄС, OECD, UNESCO) дозволяє виокремити спільне концептуальне ядро сучасних уявлень про педагогічну компетентність вчителя. До нього належать: здатність проєктувати й організовувати навчальний процес; уміння створювати безпечне та інклюзивне освітнє середовище; використання ефективних дидактичних стратегій і формування оцінювання; готовність до рефлексії та безперервного професійного розвитку; відповідальність за результати навчання учнів.

Важливим результатом аналізу є усвідомлення того, що сучасні моделі педагогічної компетентності виконують подвійну функцію: з одного боку, вони слугують інструментами оцінювання професійної діяльності вчителя, а з іншого – виступають концептуальними орієнтирами для модернізації змісту педагогічної освіти. Через це професійні стандарти дедалі більше орієнтуються не на формальну відповідність вимогам, а на підтримку професійного зростання вчителя, розвиток його рефлексивних і адаптивних здібностей.

Отже, зарубіжні моделі педагогічної компетентності створюють методологічну основу для оновлення професійних стандартів учителя, спрямовану на підвищення якості освіти в умовах глобальних змін. Їх системне осмислення відкриває перспективи для подальших компаративних досліджень і може бути використане як підґрунтя для розробки національних моделей педагогічної компетентності, зорієнтованих на поєднання міжнародного досвіду з вітчизняними освітніми традиціями та потребами сучасної школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.]. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан», 2017. 388 с.
2. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2017. Випуск 50. С. 59-69.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2017. Випуск 49. С. 46-54.
4. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. Випуск 48. С. 37-46.
5. Іщенко К. В. Компетентність учителя початкових класів в умовах Нової української школи. *Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 27-34.
6. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 512 с.
7. Осова О. О. Професійно-педагогічна компетентність: сутність та наукові підходи. *Психологія і особистість*. 2024. № 1. С. 45-53.
8. Прокопів Л. М. Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 2. С. 112-118.
9. Стойка О. Я. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 87. С. 156-162.
10. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 436 с.
11. AITSL. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. URL: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>
12. Baumert, J., & Kunter, M. (2006). *Stability and change of teacher competence*. In H. K. Gruber, & J. L. van der Lans (Eds.), *Teacher competence and educational quality* (pp. 57-81). Springer.
13. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
14. Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
15. Department for Education. (2011). *Teachers' Standards*. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
16. DigCompEdu. (2020). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. European Commission, Joint Research Centre. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
17. European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. EUR-Lex. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0653>
18. InTASC. (2011). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Council of Chief State School Officers. URL: <https://ccsso.org/resources/intasc-model-core-teaching-standards>
19. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contem-*

porary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.

20. Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2014). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19.

21. Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*.

22. Marzano, R. J. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

23. Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*.

24. Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2013). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

25. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

26. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

27. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

28. Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2013). Technological pedagogical content knowledge – A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121.

REFERENCES

1. Akimova, O. V., Haluziak, V. M. [et al.]. (2017). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia v konteksti stanovlennia yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity [Theoretical and methodological foundations of forming general pedagogical competence of a modern teacher in the context of the European higher education area] : monohrafiia. Vinnytsia : TOV “Nilan”. 388 p. [in Ukrainian]

2. Haluziak, V. M. (2017). Poniattia kompetentnosti v konteksti vyznachennia profesiinykh vymoh do osobystosti pedahoha [The concept of competence in the context of defining professional requirements for a teacher's personality]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia, Issue 50, 59–69. [in Ukrainian]

3. Haluziak, V. M. (2017). Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [Components of a teacher's general pedagogical competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia, Issue 49, 46–54. [in Ukrainian]

4. Haluziak, V. M. (2016). Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [Essence and structure of a teacher's pedagogical competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia, Issue 48, 37–46. [in Ukrainian]

5. Ishchenko, K. V. (2025). Kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Competence of a primary school teacher in the conditions of

the New Ukrainian School]. *Pedahohichni nauky*, No. 1, 27–34. [in Ukrainian]

6. Kaplinskyi, V. V. (2019). Systema profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky u pedahohichnykh universytetakh [The system of professional development of a future teacher in the process of general pedagogical training at pedagogical universities] : Doctoral dissertation (Pedagogy). Vinnytsia. 512 p. [in Ukrainian]

7. Osova, O. O. (2024). Profesiino-pedahohichna kompetentnist: sutnist ta naukovi pidkhody [Professional and pedagogical competence: essence and scientific approaches]. *Psykholohiia i osobystist*, No. 1, 45–53. [in Ukrainian]

8. Prokopiv, L. M. (2021). Osoblyvosti formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnykh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Features of forming professional competence of future teachers of the New Ukrainian School]. *Naukovi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Serii: Pedahohichni nauky, No. 2, 112–118. [in Ukrainian]

9. Stoika, O. Ya. (2023). Formuvannia informatsiino-tsifrovoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of information and digital competence of future teachers in the conditions of distance learning]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, Issue 87, 156–162. [in Ukrainian]

10. Shakhov, V. I. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy bazovoi pedahohichnoi osvity maibutnykh uchyteliv [Theoretical and methodological foundations of basic pedagogical education of future teachers] : Doctoral dissertation (Pedagogy). Ternopil. 436 p. [in Ukrainian]

11. AITSL. (2011). Australian Professional Standards for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership. URL: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> [in English]

12. Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stability and change of teacher competence. In H. K. Gruber, & J. L. van der Lans (Eds.), *Teacher competence and educational quality* (pp. 57–81). Springer. [in English]

13. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD. [in English]

14. Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group. [in English]

15. Department for Education. (2011). *Teachers' Standards*. UK Government. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> [in English]

16. DigCompEdu. (2020). European Framework for the Digital Competence of Educators. European Commission, Joint Research Centre. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en [in English]

17. European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. EUR-Lex. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0653> [in English]

18. InTASC. (2011). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Council of Chief State School Officers. URL: <https://ccsso.org/resources/intasc-model-core-teaching-standards> [in English]

19. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. [in English]

20. Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2014). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. [in English]
21. Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. [in English]
22. Marzano, R. J. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD. [in English]
23. Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*. [in English]
24. Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2013). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD. [in English]
25. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. [in English]
26. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. URL: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> [in English]
27. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. [in English]

28. Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2013). Technological pedagogical content knowledge – A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАЛУЗЯК Василь – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: педагогічна психологія, розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HALUZIYAK Vasyi – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: educational psychology; development of personal and professional maturity of pre-service teachers.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2025 р.

УДК 378.147:37.018.4

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-221-493-497

БАБЕНКО Артем –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2249-3756>
e-mail: artem.babenko127@gmail.com

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Сучасна система освіти України орієнтується не лише на передачу знань, умінь і навичок, а й на всебічний розвиток особистості учня, формування його духовних, моральних і культурних цінностей. У цьому контексті особливого значення набуває культурно-дозвіллева діяльність учнів основної школи. Важливу роль у цьому процесі відіграє підготовка майбутніх педагогів до організації культурно-дозвіллевої діяльності. Підготовка майбутнього вчителя до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів основної школи є складним і багатограним процесом.

У статті розкрито пріоритетні напрями підготовка майбутнього вчителя до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів основної школи.

Встановлено, що підготовка майбутнього вчителя до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів основної школи має низку специфічних особливостей, що зумовлені віковими, психологічними та соціальними характеристиками учнів, а також сучасними вимогами до професійної підготовки вчителя. Вона спрямована на формування в майбутнього вчителя готовності до комплексної виховної діяльності, орієнтованої на всебічний розвиток особистості школяра. Важливими особливостями такої підготовки є: орієнтація на вікові та індивідуальні особливості учнів основної школи; комплексний характер підготовки, що поєднує теоретичні знання з практичними вміннями; спрямованість на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя; практична спрямованість навчання; орієнтація на виховну та ціннісну складову культурно-дозвіллевої діяльності; використання сучасних педагогічних технологій і засобів.

З'ясовано, що підготовка майбутнього вчителя до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів основної школи має комплексний характер і поєднує теоретичну, практичну та творчо-розвивальну складові. Реалізація зазначених особливостей забезпечує формування професійної готовності педагога до ефективної виховної роботи та сприяє створенню змістовного, культурно насиченого освітнього середовища.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаємо в обґрунтуванні особливостей формування позитивної мотивації майбутніх учителів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів основної школи.

Ключові слова: культурно-дозвіллева діяльність, професійна підготовка, майбутній учитель, учні основної школи, всебічний розвиток особистості учня.