

Рівненський державний гуманітарний університет  
Освітньо-ресурсний центр РДГУ  
Кафедра педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти

# **ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Рівне  
2023

УДК 37.091:316.422  
О-72

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 6 від 25 травня 2023 р.)

**Рецензенти:**

*М. П. Пантюк*, доктор педагогічних наук, професор,

*О. О. Красовська*, доктор педагогічних наук, професор.

**Авторський колектив:** Дейнега О. В., Дейнега І. О. (р. 1), Сойчук Р. Л. (р. 2), Яремович М. А. (р. 3), Глінчук Ю. О. (р. 4), Акімов В. Ю. (р. 5), Журба К. О. (р. 6), Грицай Н. Б. (р. 7), Яковишина Т. В. (р. 8), Лісова С. В. (р. 9), Третяк О. М. (р. 10), Боровець О. В. (р. 11), Синьчук О. М. (р. 12).

**Освіта в умовах реформування: теорія і практика:** монографія / Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л., Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю., Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В., Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В., Синьчук О. М.; за наук. ред. Р. Л. Сойчук. Рівне : О. Зень, 2023. 354 с.

ISBN 978-617-601-425-6

У монографії представлено теоретичні та практичні аспекти дискурсу реформування освітньої системи України. Означену поліаспектність спроектовано на коло наукових проблем, пов'язаних із трансформаціями в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки, вихованням дітей і молоді в цифровому світі, формуванням національної та громадянської солідарності як особливих складників професійної підготовки майбутніх учителів, специфікою організації освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з плекання професійної ідентичності майбутнього вчителя, зокрема безпековим складником розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів і створення інформаційно безпечного й інклюзивного освітньо-виховного середовища закладу освіти, застосуванням інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, набуттям професійної компетентності майбутніх педагогів і розвитком обдарованості, різновекторністю такої в закладах вищої освіти за умов європейського простору освіти.

Монографія стане в нагоді викладачам і здобувачам вищої освіти, а також усім, хто не байдужий до проблем освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасному освітньому середовищі закладів вищої освіти.

УДК 37.091:316.422

© Дейнега О. В., Дейнега І. О., Сойчук Р. Л.,  
Яремович М. А., Глінчук Ю. О., Акімов В. Ю.,  
Журба К. О., Грицай Н. Б., Яковишина Т. В.,  
Лісова С. В., Третяк О. М., Боровець О. В.,  
Синьчук О. М., 2023

ISBN 978-617-601-425-6

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Реалії та трансформації в управлінні вищою освітою за умов глобалізації економіки	6
РОЗДІЛ 2. Методологічні підходи до формування національної солідарності в майбутніх учителів	27
РОЗДІЛ 3. Сутнісна характеристика громадянської солідарності як особливого складника професійної підготовки майбутніх учителів	66
РОЗДІЛ 4. Безпековий складник у розвитку соціальної відповідальності майбутніх учителів	88
РОЗДІЛ 5. Наукова інтерпретація концепту «інформаційне насильство в освітньому середовищі закладу вищої освіти»	101
РОЗДІЛ 6. Виховання дітей і молоді в цифровому світі	116
РОЗДІЛ 7. Різнобічне виховання учнівської молоді в позакласній роботі з природничих предметів	135
РОЗДІЛ 8. Теоретичні засади розвитку проблеми обдарованості	148
8.1. Ретроспективний аналіз сутності поняття «обдарованість»	148
8.2. Психолого-педагогічні умови розвитку обдарованості в учнів початкової школи	162
8.3. Зміст підготовки вчителя початкових класів до роботи з обдарованими дітьми	173
РОЗДІЛ 9. Організація освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти з формування професійної ідентичності вчителя	188
РОЗДІЛ 10. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів	223
РОЗДІЛ 11. Застосування методу портфоліо в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів	273
РОЗДІЛ 12. Інноваційна методика ТАН-Содерберг у навчанні учнів із порушенням інтелектуального розвитку в інклюзивному освітньому просторі початкової школи	312

## РОЗДІЛ 10

### ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*О. М. ТРЕТЯК*

Парадигмальна зміна цілей освіти зумовлює необхідність оновлення підходів до особистості сучасного педагога, його функцій, здібностей, професійної компетентності. Це актуалізує потребу визначення альтернативних шляхів професійної підготовки вчителя, впровадження відповідних технологій навчання як важливої умови забезпечення України компетентними, висококваліфікованими, конкурентоспроможними фахівцями.

Напрями державної політики у сфері вищої освіти регламентують Конституція України й основні державні документи, що відображають засадничі положення та шляхи модернізації сучасної професійної підготовки майбутніх учителів (Закони України «Про освіту» [19], «Про вищу освіту» [18], Державний стандарт початкової освіти [12], Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [59], Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір, Національна рамка кваліфікацій та ін.).

Набуття Державним стандартом початкової освіти чинності увиразнює особливе значення проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, специфіка роботи якого пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, формуванням компетентностей учнів початкової школи, особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку тощо.

Науково-філософське підґрунтя проблеми становлення особистості вчителя закладали філософи, просвітителі, педагоги різних епох. Проблема професійної підготовки вчителя залишається предметом інтенсивного дослідження й українських учених сучасності (В. Андрущенко,

О. Антонова, І. Бех, С. Вітвицька, Ю. Завалевський, В. Заслуженюк, С. Лісова, Н. Ничкало, Г. Пашенко, Н. Сейко, В. Семиченко, С. Сисоєва й ін.). Так, особливостям професійної підготовки вчителя початкових класів приділяли увагу А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, С. Литвиненко, О. Митник, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа й ін. Над визначенням сутності поняття «професійна компетентність учителя» працювали зарубіжні (Д. Брител, Є. Джимез, Р. Квасниця, В. Ландшеєр, М. Леннон, П. Мерсер, М. Робінсон) та українські (Є. Берека, Л. Ващенко, Т. Добудько, Т. Довга, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Єрмаков, І. Зязюн, О. Комар, О. Ломакіна, О. Локшина, О. Овчарук, Є. Павлютенков, С. Якименко та ін.) науковці.

Науково-теоретичний аналіз проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів передбачає звернення до компетентнісного підходу. Концептуальні засади компетентнісного підходу містять документи Ради Європи, ЮНЕСКО, Міжнародного департаменту стандартів тощо. Зокрема, матеріали ЮНЕСКО окреслюють коло компетенцій як бажаних результатів освітнього процесу. Ще 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано принципи сучасної освіти, як-от: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, які зрештою постають глобальними компетентностями [30, с. 17].

Рада Європи 1997 р. проголосила значущою для кожного освіченого європейця сформованість п'яти ключових компетентностей. Назвемо їх:

- 1) політичні та соціальні компетентності, які передбачають здатність брати на себе відповідальність, спільно ухвалювати рішення, сприяти розв'язанню конфліктів ненасильницьким шляхом, долучатися до функціонування та покращення демократичних інститутів;
- 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, серед яких: ставлення з повагою одне до одного, розуміння,

здатність жити в мирі із представниками інших національностей, культур, мов і релігій. Такі компетентності визначають соціальну зрілість людини;

3) компетентності усного та письмового спілкування;

4) компетентності, дотичні до розвитку інформаційного суспільства, тобто використання нових технологій, ефективного їх застосування тощо;

5) компетентності, що стосуються здатності та бажання навчатися протягом життя [30, с. 16–21].

У програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo», 1997 р.) європейські експерти вкладають у зміст поняття «компетентність» здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [72]. Кожна компетентність відображає комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень індивіда та його практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, тобто всього, що можна мобілізувати для активної дії. З таких позицій експерти програми («DeSeCo», 2002) пропонують внутрішню структуру компетентності наповнювати знаннями; пізнавальними, практичними навичками; ставленням; емоціями; цінностями й етикою; мотивацією. Учасники проєкту «DeSeCo» також окреслюють коло ключових компетентностей для кожної країни-учасниці, а саме: Австрії, Бельгії, Фінляндії, Німеччини, Нідерландів тощо [37, с. 33–34].

Прикметно, що Міжнародна комісія Ради Європи оперує такими поняттями, як: «ключові вміння», «базові вміння», «фундаментальні шляхи навчання», «ключові кваліфікації», «опорні знання». Компетентності в такому сенсі спроектовані на спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні виклики, а також наявність комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок [74].

Фахівці Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення й освіти (IBSTPS – International Board of Standards for Training, Performance and instruction) уточнюють змістове наповнення поняття

«компетентність» і визначають його як здатність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання чи певну роботу. Структура компетентності, на їхню думку, охоплює набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти чи реалізовувати певні функції, спрямовані на досягнення відповідних стандартів у галузі професії чи в конкретній діяльності [77].

Важливим етапом становлення компетентнісного підходу в європейській освіті вважаємо укладання робочої програми «Освіта й підготовка в Європі: різні системи, спільна мета до 2010 р.», яка містить перелік базових компетентностей, як-от: грамотність (читання, письмо) та навички рахування (фундаментальні навички), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, використання ІКТ, уміння навчатися, соціальні навички, підприємливість і загальна культура [31, с. 133].

Європейська довідкова система, затверджена Європейською комісією 2005 року, відображає ключові компетентності навчання впродовж життя та має статус довідкового інструменту для розвитку компетентностей у національних системах освіти. Система нараховує вісім найважливіших компетентностей, серед яких: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки; цифрова компетентність; навчання вчитися; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність [31; 73].

Оновлення на сучасному етапі розвитку суспільства вимог до професійної підготовки вчителя, професійної компетентності останнього, орієнтація на ефективність результатів його діяльності зумовлюють потребу дослідження сутності понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «професійна компетентність учителя», «професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів».

Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусла визначає компетенцію як: 1) добру обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [9, с. 445]. Цей самий словник пов'язує термін «компетентність» із властивістю за значенням «компетентний», тобто «1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний» [9, с. 445].

У Словнику іншомовних слів за редакцією Л. Пустовіт «компетенція» (лат. *competentia*, від *competere* – взаємопрагну, відповідаю, підходжу) – це коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід»; «компетентний» (лат. *competens (competentis)* – належний, відповідний) – 1) правосильний; 2) той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь; «компетентність» – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією» [57, с. 541].

За словником «Професійна освіта», редактор якого С. Гончаренко, компетентність – це «сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» [49, с. 149].

Національний освітній глосарій регламентує, що компетенцією / компетенціями (*Competence, competency / competences, competencies*) постають надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єктові діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків, а компетентністю – динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Окрім того, саме компетентності слугують основою кваліфікації випускника [33, с. 32].



Енциклопедія освіти за редакцією В. Кременя визначає компетенції так: «відчужена від суб'єкта наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки індивіда, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [15, с. 409]. На думку укладачів енциклопедії, професійна компетентність (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *competo* – досягати, відповідати, підходити) – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [15, с. 722]. Професійна компетентність передбачає «сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем» [15, с. 723].

Автори нової редакції Закону України «Про вищу освіту» витлумачують поняття «компетентність» як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [18].

Сьогоденний соціум потребує особистостей, готових до життєдіяльності за сучасних умов розвитку цивілізації, здатних практично розв'язувати життєві та професійні проблеми, що постають перед ними. Відтак одна з найбільш вагомих ідей компетентнісного підходу полягає в констатації недостатності набуття студентами системи знань, умінь і навичок, а в доцільності досягнення більш значущого освітнього результату – формування системи компетенцій.

Проблема компетентнісного підходу в освітній царині є вектором наукового пошуку когорти українських учених, а саме: Н. Бібик,

Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко [16; 25; 30; 35; 47, 48] та ін.

Компетентнісний підхід в освіті, як наголошує О. Пометун, спроєктований на особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи до навчання як пов'язаний з особистістю суб'єкта навчання; вимагає трансформації змісту освіти, що, насамперед, детермінує застосування принципово іншого підходу до її відбору та структурування, підпорядкованих такому кінцевому результату освітнього процесу, як набуття студентом компетентностей. Це, відтак, актуалізовує запровадження у зміст освіти системи змін, а саме: виокремлення переліку ключових компетентностей; визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (укладання переліку та змісту галузевих і предметних компетентностей); добору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей; установа рівня сформованості та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей [47, с. 65–69].

О. Пометун зауважує, що введення компетентнісного підходу в сучасну освіту підсилює нагальність розгортання подальших теоретичних пошуків у площині вивчення проблеми компетентностей, осмислення їхньої структури, змісту, ролі в навчанні та вихованні [47, с. 65–69]. Це увиразнює наукове значення проблеми пропонованого дослідження.

У ході дослідження привернула увагу праця українських авторів «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» за загальною редакцією О. Овчарук [25], де наголошено на важливості для сьогодення не тільки вміння послуговуватися знаннями, а й готовності змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатись упродовж життя [25, с. 7].

Загалом європейські документи про освіту слугують підставою для констатації, що систему компетентностей фахівця складають надпредметні (ключові, базові), загальногалузеві та предметні компетентності: «надпредметні» («транс», «міжпредметні») компетентності мають вигляд своєрідної «парасольки», розгорнутої над процесом навчання; загальнопредметні компетентності є компетентностями, що їх суб'єкти навчання набувають під час більш точного вивчення того чи того предмета/освітньої галузі; предметні компетентності підлягають набуттю в процесі вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року чи в ході здобуття ступеня навчання [25, с. 22].

*Надпредметні (ключові) компетентності* є синтетичними, тобто комплексом знань, умінь і ставлень, здобутих у межах засвоєння змісту освіти; не пов'язаними з конкретним предметом, тобто спроектованими на компетентності, що їх набувають під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (шляхом використання навчальних можливостей формальної та неформальної освіти); можуть бути метафорично визначеними як персональні засоби, «ноу-хау», «процедури пізнання», формування яких у студентів відбувається після того, як останні «забувають» фактичні знання, накопичені в навчальному закладі.

*Загальнопредметні компетентності* співвідносні з кожним предметом і підлягають розвитку впродовж терміну його вивчення; відзначаються високим ступенем узагальненості та комплексності.

*Спеціальнопредметні компетентності* дотичні до кожного предмета, зазнають розвитку в межах кожного року навчання, базуються на загальнопредметних компетентностях, а також постають стадіями, рівнями їхнього набуття [25, с. 22–23].

Відтак, орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей суб'єктів навчання передусім передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різних рівнів. Тільки системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів уможливить реалізацію

низки змін у змісті освіти, що мають знайти свій відбиток у стандартах освіти й навчальних програмах з окремих предметів [25, с. 23].

Формування загальноєвропейського простору освіти супроводжується створенням системи інструментів для підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці. Один із таких інструментів – це відповідність і можливість академічного визнання кваліфікацій та компетенцій [10, с. 153], що вимагає розгортання процесу відбору й установаження ключових компетентностей як індикаторів вимірювання показників навчальних досягнень, що становить основу стандартів освіти. З огляду на вищезазначене випускник вищого закладу вищої освіти повинен демонструвати сформованість набору компетенцій, які охоплюють знання, глибинне усвідомлення та навички. Першу групу компетенцій складають загальні компетенції, що є спільними для всіх ступенів і підлягають стратифікації на три категорії. Розглянемо їх.

I. *Інструментальні* компетенції відображають когнітивні здібності (здатність розуміти й використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти й керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, ухвалювати рішення та розв'язувати проблеми); технологічні вміння (уміння, пов'язані із застосуванням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні вміння; комунікативні компетенції. Конкретизований набір охоплює: здатність до аналізу та синтезу; уміння організувати і планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією (здатність отримувати й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність розв'язувати проблеми; здатність ухвалювати рішення.

II. *Міжособистісні* компетенції віддзеркалюють індивідуальні здібності, спроектовані на вміння виражати почуття та налагоджувати стосунки, критичне осмислення і здатність до самокритики, а також

соціальні навички, пов'язані із процесами соціальної взаємодії та співпраці, уміння працювати в групах, виконувати соціальні й етичні зобов'язання. Комплекс міжособистісних навичок охоплює: здатність до критики та самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні навички; здатність працювати у міждисциплінарній команді; здатність співпрацювати з експертами в інших предметних царинах; здатність сприймати різноманітність і міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

III. *Системні* компетенції передбачають симбіоз розуміння, ставлення та знання, що дає змогу сприймати співвідношення частин цілого й оцінювати місце кожної з компонент у системі, планувати зміни для вдосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції вимагають засвоєння інструментальних і базових як підґрунтя, а також містять: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерувати нові ідеї (творчість); здатність до лідерства; розуміння культур і звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розроблення проєктів і керування ними; здатність до ініціативи та підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху [10, с. 156–157].

*Друга група* представляє спеціальні компетенції, що їх визначають за рівнями значущості для першого та другого циклів. До *першого* циклу належать такі загальні для різних предметних царин компетенції, як: здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни; здатність логічно й послідовно викладати засвоєні знання; здатність вникати в контекст (чітко осмислювати) нової інформації та витлумачувати її; уміння виявляти розуміння загальної структури дисципліни та зв'язок між її розділами; здатність розуміти й використовувати методи критичного аналізу та розвитку теорій; здатність правильно оперувати методами й технікою дисципліни; здатність оцінювати якість досліджень у певній

предметній галузі; здатність розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій. Фахівці зі сформованими компетенціями *другого* циклу спроможні: опанувати предметну галузь на більш високому рівні, тобто послуговуватися найсучаснішими методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їхні інтерпретації; критично відстежувати й осмислювати розвиток теорії і практики; оперувати методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на вищому науковому рівні; бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної царини (наприклад, у рамках кваліфікаційної роботи); демонструвати оригінальність і творчий підхід; формувати компетенції на професійному рівні [10, с. 158].

Показово, що вчені Національної академії педагогічних наук України (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Руденко, О. Савченко й ін.) у межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» (2004 р.) уклали перелік найважливіших для випускників українських закладів вищої освіти компетенцій, у якому:

- вміння навчатися, яке постає цілісним індивідуальним психологічним утворенням, що інтегрує психолого-особистісні характеристики суб'єкта навчання зі змістовою та процесуальною основою учіння. Навчальна компетентність сприяє пізнавальній активності, ініціативі, ухваленню самостійних рішень, досягненню результату, самовдосконаленню, раціональному використанню часу тощо. Поняття вміння навчатися охоплює мотиваційну (ставлення до навчання), змістову (відомі й нові знання, вміння, навички) та процесуальну (способи виконання діяльності на різних рівнях складності) компоненти;

- загальнокультурна компетентність, яка передбачає формування культури міжособистісних взаємин; опанування української та світової культурної спадщини; розвиток системи індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; інтерактивне використання рідної й

іноземної мов; дотримання принципів толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах різних відмінностей між народами світової цивілізації;

- громадянська компетентність, яка відображає такі здатності, як орієнтація у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні; вміння застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян; використання моделей поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина;

- соціальна компетентність, мета якої – здатність адаптуватися в системі соціальних інститутів з огляду на інтереси та потреби різних соціальних груп; вміння працювати в колективі, брати на себе відповідальність; вміння застосовувати ефективні стратегії спілкування тощо;

- здоров'язберігальна компетентність, якою називають характеристики, властивості особистості, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та довколишніх;

- компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, що спроектовані на здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі; оперувати інформацією; вміти послуговуватися новими інформаційно-комунікаційними технологіями в навчанні, житті, професійній діяльності відповідно до потреб ринку праці;

- підприємницька компетентність, яка пов'язана зі здатністю співвідносити власні економічні інтереси та потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами та потребами інших людей і суспільства; вміння організовувати свою трудову й підприємницьку діяльність, орієнтуватися в нормах та

етиці трудових зв'язків; зіставляти власні професійні можливості, здібності з потребами ринку праці [25, с. 86–90].

Аналіз наукових студій українських і зарубіжних учених дає змогу зробити висновок, що в колі напрацювань, присвячених проблемам формування професійної компетентності фахівця, особливе місце посідають доробки із питань професійної компетентності майбутнього педагога В. Бондаря, С. Вітвицької, Т. Довгої, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Митника, Є. Павлютенкова, І. Садової, В. Семиченко, Е. Соф'янца, С. Якименко [6; 13; 14; 32; 42; 44; 50; 55; 56; 58; 65] й ін. Ряд педагогів, зокрема І. Зязюн, І. Кривонос, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, розглядаючи питання теоретичної підготовки майбутніх учителів, акцентують увагу на розвитку творчого потенціалу особистості педагога, формуванні практичної готовності до керівництва освітньо-виховним процесом. «Щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати внутрішнє опертя, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня» [44, с. 30]. Йдеться про те, що набувати професіоналізму сучасні вчителі повинні не після закінчення закладу вищої освіти, а саме в студентські роки. Професійна підготовка вимагає щоденної та наполегливої праці над розвитком власних здібностей до педагогічної діяльності, прищепленням ціннісних орієнтацій, вихованням уміння спілкуватися з людьми, у межах органічної взаємодії виконувати завдання навчання та виховання.

Зміст професійної компетентності, як зауважує І. Зязюн, – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [44, с. 32]. Розв'язання будь-якого педагогічного завдання актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, що постає єдиним цілим. Тому компетентністю В. Семиченко вважає «атрибут особистісного рівня, систему засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші проблеми, задачі своєї життєдіяльності. Будь-які



знання, окремі навички та вміння лише тоді стають дієвими, коли інтегруються в загальну систему способів, вступають у багаторівневі зв'язки з іншими елементами, творчо модифікуються, гнучко використовуються у відповідності до цілей та умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [56, с. 56–59].

Питання професійної компетентності вчителя не оминає увагою корифей педагогічної науки І. Бех. У роботі «Виховання особистості» вчений називає професійну компетентність учителя, разом із майстерністю та морально-духовною зрілістю, складниками перетворення праці педагога на його життєву місію [3, с. 269]. Висуваючи вимоги до професійної діяльності вчителя, І. Бех стверджує, що педагог має не тільки демонструвати наявність професійних знань і вмінь, а й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно до об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства з огляду на власну індивідуальність [3, с. 276].

О. Олексюк потрактовує професійну компетентність учителя як «володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм» [36, с. 85–87]. Це увиразнює статус професійної компетентності вчителя як системи знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту його діяльності [36, с. 85–87].

Посутньою в контексті цієї наукової розвідки видається праця Є. Павлютенкова, де професійна майстерність (компетентність) вчителя є формою виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно важливим якостям учителя, його самооцінці, ставленню до праці [42].

Слушним вважаємо запропоноване Н. Ничкало бачення професійної компетенції як «гармонійного поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [34]. Учена виокремлює в системі професійної компетентності вчителя дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички, здібності особистості, необхідні для провадження педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички, потрібні особистості для педагогічного спілкування).

Особливу цінність у аспекті формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів має праця Ю. Завалевського «Сучасний вчитель: вимір часу» [17]. Висвітлені в ній ідеї співзвучні із запитами сьогодення щодо потреби підготовки високопрофесійних фахівців. Професійну компетентність Ю. Завалевський визначає як складник професійної діяльності вчителя, формування якого відбувається за допомогою складної трансформації інтересів, мотивів, потреб, під час практики, на основі процесів усвідомлення і переосмислення [17, с. 60]. Детермінантами професійної компетентності вчителя, на переконання науковця, слугують не лише базові знаннями та вміння, а й ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталі взаємостосунки з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу [17, с. 59]. Спираючись на матеріали дослідницьких пошуків В. Абрамяна, С. Болсун, О. Горської, І. Зязюна, Ю. Завалевський розробив модель ідеального вчителя, що має триєдину іпостась – фахівця, працівника та людини. На думку автора моделі, характеристиками вчителя як фахівця виступають: знання педагогічної теорії; наявність педагогічної майстерності; знання психології; оперування інноваційними технологіями навчання і виховання; використання інтерактивних методів, форм, засобів навчання і виховання; уміння раціонально організувати пізнавальну діяльність учнів; любов до учнів; віра в людину. Як працівнику вчителю мають бути притаманні такі характеристики: уміння поставити мету й

домогтися її виконання; уміння розподілити час; систематичне та планомірне підвищення кваліфікації; націленість на піднесення продуктивності праці; здатність до творчості; загальна ерудиція та обізнаність; розумний оптимізм; помірний скептицизм; бажання працювати; відданість справі та колективізм. Людськими характеристиками ідеального вчителя постають: високі моральні якості; активна участь у громадському житті; активна життєва позиція; особистий приклад; повага до законів держави; національна свідомість і самосвідомість; національна гідність; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; міцне здоров'я, активний і здоровий спосіб життя; гуманізм; духовність, релігійність [17, с. 72].

Якісними показниками ідеального вчителя, що відображають рівень його професійної компетентності, на погляд Ю. Завалевського, є:

- «вченість», зазвичай предметна, вибудована на стикові наукових галузей;
- доступність методів педагогічної дії для учнів, тобто «методичність» знань як здібність ефективно викладати та примножувати знання в досвіді учня;
- розуміння дитини, бачення у ній задатків майбутніх здібностей для певного виду діяльності та їхнє підтримання своїм предметом;
- використання гуманітарних особливостей предмета викладання для розвитку культурного досвіду дитини;
- моральність учителя як зразок поведінки для вихованців;
- естетичність як необхідне постійне вміння вчителя вносити у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного та піднесеного, розвиваючи тим самим у кожного учня потребу-спонуку до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання [17, с. 71–72].

Теоретико-методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності розкриває у своїй

праці «Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя» [29] С. Литвиненко, що розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів крізь призму готовності до педагогічної діяльності. Як стверджує автор визначення, готовність майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, багаторівневе динамічне утворення, структура якого обіймає мотиваційну, змістову, діяльнісно-технологічну, креативну компоненти, що набувають вияву та реалізації в цілісній взаємодії вчителя і учнів, а також визначається стійкою мотивацією, орієнтацією на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, глибокими знаннями змістової і процесуальної сутності діяльності, сформованими загальнопедагогічними вміннями та високим рівнем творчого потенціалу [29, с. 156–157].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів, за С. Литвиненко, має дуальний вимір і як процесу, і як результату теоретико-методичної підготовки, що передбачає засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, прищеплення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення та загальної культури, формування продуктивних способів пізнавальної діяльності; вироблення загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаторських, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), опанування технологій соціально-педагогічної діяльності; усвідомлення суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, виникнення потреби використання цієї діяльності у власній практиці роботи, розвиток педагогічної спрямованості, орієнтації на особистісну модель взаємодії з дітьми, професійно-особистісних якостей та індивідуальності студентів, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби професійного й особистісного саморозвитку [29, с. 188–189].

Сучасна українська дослідниця проблем формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Л. Хоружа вважає етичний складник важливою компонентою професійної компетентності вчителя як вищого рівня його фахової кваліфікації. Відтак професійною компетентністю – наявність у педагога необхідної сукупності знань, умінь і навичок, які засвідчують ефективність педагогічної діяльності, високий рівень спілкування з різними суб'єктами навчально-виховного процесу, сформованість професійно-особистісних якостей, цінностей, ідеалів учителя [67, с. 7–8]. Учена переконана, що етичний розвиток учителя є неперервним процесом особистісно-професійного зростання, що передбачає підвищення його рівня моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії та формування системи ставлень до суб'єктів навчально-виховного процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики [67, с. 8], а педагогічна компетентність – сукупністю теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь, досвіду вчителя, діалектична взаємодія яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії [68, с. 12].

Процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в сучасному освітньому закладі передбачає обов'язкову акцентуацію на тому, що в умовах інклюзивної освіти вчителю також доведеться працювати з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Це увиразнює доцільність урахування у площині формування професійної компетентності педагога її інклюзивного складника.

3. Шевців визначає інклюзивну компетентність як системну характеристику особистості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що охоплює соціальну установку педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти – попередню активність, схильність (налаштованість) і готовність діяти певним чином, що випереджає конативні стратегії та акти, що впливає на професійно-педагогічну поведінку та досвід інклюзивної освітньої діяльності, змістовно зумовлена освітніми результатами

(комплексом компетенцій) [71]. Сформованість інклюзивної компетентності вчителя початкових класів передбачає здобуття знань, формування вмінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності з особами з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, ознайомлення з досвідом педагогів-практиків, наявність високої культури, моральної стійкості тощо та забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати інклюзивне навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Н. Іванцова формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя називає процес опанування стійких, інтегрованих, системних знань з педагогіки, психології та методики викладання, уміння застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях, розвиток особистісних якостей і властивостей, що забезпечить особистості здатність до продуктивної професійної діяльності. Професійна компетентність, на думку науковиці, виступає професійною підготовкою та здатністю суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [65, с. 20].

Проблеми формування компетентностей в освітній царині належать до сфери особливого наукового зацікавлення вчених зарубіжжя. У переліку джерел з такої проблематики вирізняється студія англійського психолога Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984 р.) [75]. Автор пропонує розгорнуту характеристику компетентності й описує особливості здібностей представників різних професійних груп, ґрунтуючись на психологічній теорії компетентності. Складниками компетентностей вважає: види компетентностей, або внутрішні мотивовані характеристики, пов'язані із системою особистісних цінностей; уявлення й очікування, дотичні до механізмів функціонування суспільства та ролі людини в суспільстві. У такому контексті компетентність – це специфічна здатність, потрібна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній

предметній галузі, що охоплює вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Дж. Равен доводить, що бути компетентним означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня.

У праці «Компетентність у сучасному суспільстві» Дж. Равен розрізняє такі види компетентностей: тенденція контролювати свою діяльність; включення емоцій у процес діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність, здатність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність мислення та його оригінальність; критичне мислення; готовність розв'язувати складні питання; готовність працювати над спірними проблемами, які породжують тривогу; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання специфіки застосування інновацій; впевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний виграв і широта перспектив; наполегливість; залучення ресурсів; довіра; сприйняття правил як вказівок щодо бажаних способів поведінки; здатність ухвалювати рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної роботи заради досягнення мети; здібність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять; готовність дозволяти іншим ухвалювати самостійні рішення; здатність залагоджувати конфлікти й пом'якшувати суперечності; спроможність ефективно працювати підлеглим тощо [75].

Аналіз запропонованих Дж. Равеном видів компетентностей розкриває значущість таких категорій, як: «готовність», «здатність», а також важливість психічних якостей, як-от: «відповідальність», «упевненість» тощо. Прикметно, що перераховані здібності стосуються компетентності загалом, тобто йдеться про здібності, що характеризують як компетентного будь-якого фахівця [61].

Як висновок із осмислення поглядів зарубіжних учених (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.) на проблему професійної компетентності О. Онопрієнко констатує про їхню одностайність у баченні пріоритетною особливістю компетентнісного підходу саме формування здатності чи готовності особистості мобілізувати свої ресурси, потрібні для реалізації певного завдання на належному рівні відповідно до конкретної ситуації, мети, умов перебігу певної дії [37, с. 32–37]. Цікавим видається розгляд австралійським педагогом Т. Гофманом проблеми компетентнісного підходу в трьох ракурсах, серед яких: видимі та фіксовані результати діяльності; певні стандарти реалізації діяльності; особистісні властивості, що визначають ефективність тієї або тієї діяльності [37, с. 34].

Закордонні науковці Г. Халаж і В. Хутмаєр компетентністю майбутнього фахівця називають відповідно структуровану (організовану) сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання та які дають змогу визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації), проблеми, властиві певній сфері діяльності. Систему ж компетентностей в освіті учені формують із «надпредметних», загальногалузевих і предметних компетентностей [73].

Значної популярності в середовищі дослідників проблеми компетентності набули ідеї американського педагога Е. Шорта, що полягають у визначенні понять «компетентність», «компетентний», «компетенція» з різних точок зору, тобто як: поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; поєднання здібностей та особистих якостей людини [76].

Наукова спільнота зарубіжжя загалом потрактовує компетентнісний підхід як об'єктивне оцінювання придатності кожної особистості, що



опановує конкретний вид майбутньої діяльності; вироблення чітких критеріїв якості діяльності, що сприяє майбутнім фахівцям у здійсненні цілеспрямованої підготовки для отримання необхідного сертифіката й відповідного визнання його в цій галузі [37, с. 34].

З огляду на вищевикладене в закордонній науковій парадигмі фігурують такі види професійної компетентності вчителя:

- спеціальна компетентність – провадження власне професійної діяльності на достатньо високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – провадження спільної, групової, кооперативної, професійної діяльності, використання співробітництва, а також традиційними для певної професії прийомами професійного спілкування; відповідальність за результати власної праці;

- особистісна компетентність – оперування прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – застосування прийомів самореалізації й розвиток індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально, без перевантажень, організувати свою працю [24].

На сьогодні загально визнаними є підходи до трактування професійної компетентності з таких позицій, як: розуміння сутності завдань, які підлягають виконанню; знання досвіду в цій сфері й активне його впровадження; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх.

Професійна компетентність є результатом професійної освіти, що, відтак, вимагає підготовки в закладі вищої освіти для замовника – сучасної школи – повністю сформованого компетентного фахівця з багажем знань,

умінь і навичок, потрібних сучасному вчителю, прищепленою системою цінностей, мотивів, професійно значущих особистісних якостей фахівця, готового до творчої, ефективної педагогічної діяльності [61].

Зазначимо, що в сучасній науці проблема професійної компетентності вчителя не знайшла однозначного розв'язання. Аналіз присвячених останній наукових джерел уможливив виокремлення різних аспектів визначення професійної компетентності вчителя, які відображено в таблиці 10.1.

Таблиця 10.1

**Основні аспекти визначення поняття професійної компетентності вчителя**

Основні аспекти визначення поняття професійної компетентності майбутнього вчителя	Представники підходу	Сутність підходу
Процесуальний	А. Акімов, Н. Кузьміна	Професійна компетентність як процес, що складається з кількох компонент: а) компонента, що визначає якість підготовки майбутнього педагога до здійснення освітньо-виховного процесу (гностична та конструктивна компоненти); б) компоненти, що відповідають за діяльність педагога у процесі освітньо-виховної діяльності (комунікативна й організаційна); в) компонента, що забезпечує контрольню-діагностичну діяльність учителя (рефлексивна).
Особистісний	В. Шувалова, Є. Рогов, Н. Трофімова, Б. Ананьєв, А. Щербаков та ін.	Професійна компетентність з акцентуацією на оцінюванні знань і вмінь учителя, сформованості мотиваційної сфери майбутнього педагога та його професійно важливих особистісних якостей.
Процесуально-особистісний (комплексний)	А. Маркова, І. Єрмаков, Т. Добудько, О. Олексюк та ін.	Професійна компетентність із відображенням рівня сформованості педагогічних (процесуальних) умінь майбутнього вчителя, оцінюванням результатів його праці, рівня сформованості прагнення до самоактуалізації та самовдосконалення.

## Продовження табл. 10.1

1	2	3
Результативний	І. Лернер, М. Скаткін, В. Красєвський та ін.	Професійна компетентність із такими показниками сформованості, як: ступінь засвоєння змісту навчальних програм; набуття досвіду репродуктивної та творчої діяльності у межах конкретної дисципліни; зміна емоційно-ціннісного ставлення до змісту навчання; виховання важливих особистісних якостей.
Діяльнісний	В. Адольф, Л. Петровська, Е. Зеєр, М. Грішин, А. Маркова, О. Дубасенюк, Є. Павлютенков та ін.	Професійна компетентність майбутнього вчителя в контексті ефективної педагогічної діяльності, із визначенням її змісту знаннями, уміннями, навичками.
Культурологічний	Є. Бондаревська, М. Фаєнова, О. Піскунов, Ж. Вітлін, Є. Попова та ін.	Професійна компетентність майбутнього педагога у зв'язку з рівнем його професійної та особистісної культури, потрактованої як результат розвитку особистості, її освіченості та вихованості.
Системний	Т. Браже, С. Молчанов, І. Малафійк та ін.	Професійна компетентність як складне утворення, специфіка якого детермінована не так елементами його структури, як характером співвідношень і зв'язків між елементами.

Джерело: власне напрацювання

Важливим складником процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів є квазіпрофесійний досвід, який забезпечує органічний зв'язок навчальної та професійної діяльності.

До проблеми квазіпрофесійної діяльності зверталися Н. Басалаєва, Т. Бочарникова, А. Вербицький, О. Єфремова, В. Коткова [8; 26] та ін.

У сучасній педагогіці квазіпрофесійною діяльністю майбутнього вчителя початкових класів вважають трансформацію діяльності студентів від академічного навчання до реального виконання професійних функцій викладання різнопрофільних навчальних дисциплін, освіти молодших школярів, що підвищує рівень професійної компетентності майбутнього вчителя та спонукає його до самоаналізу та професійного самовдосконалення [26].

Набуття квазіпрофесійного досвіду в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів відбувається на основі змісту навчальних дисциплін, визначених освітньо-професійною програмою підготовки фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта, шляхом залучення здобувачів вищої освіти до педагогічної практики, участі в науково-практичних конференціях, олімпіадах, конкурсах педагогічної майстерності, тематичних акціях; під час тренінгових занять, вебінарів, презентацій, лекцій, семінарських і практичних занять, роботи в гуртках тощо. Пріоритетними формами роботи в такому вимірі є моделювання реальних ситуацій, розв'язання питань педагогічної взаємодії; проєктування стратегічних цілей початкової освіти; створення презентацій, публікацій, web-сайтів тощо.

Квазіпрофесійний досвід сприяє безпосередньому залученню майбутніх фахівців у професійну діяльність, трансформації загальних інтересів, потреб, мотивів у пізнавально-професійні з огляду на те, що кожна змодельована ситуація вимагає від здобувача вищої освіти активної пізнавальної діяльності та творчого пошуку [8, с. 81].

Аналіз компетентнісного підходу в площині вивчення проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів слугує підставою для констатації про те, що поняття «компетенція» є похідним від «компетентності» та позначає надані особі повноваження у відповідній сфері діяльності, тоді як «компетентність» – набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності. Вважаємо за доцільне розмежовувати ці категорії [61].

Осмислення теоретичних засад задекларованої в науковій розвідці проблематики уможлиблює формулювання висновку, що професійна компетентність учителя постає загальнонауковим, багатограним, багатокomпонентним, динамічним поняттям зі специфічною інтегративною характеристикою професійної діяльності.

У руслі напрацьованых на сьгодні падходів до вызначення паняття «професійна компетентність» і з огляду на нові вимоги суспільства до сучаснага фахівца вважаємо *професійною компетентністю майбутняго вчителя пачатковых класів* інтэгральнае асобістнае утворення, што відображае комплекс поліфункціональных професійных знаць, практычных умінь і навичок, асобістнах якастей та набутога квазіпрофесійнага досвіду із залученням магжывастей еўрапейскай крэдытна-трансфернаёі сямстэмы професійнаёі пдгэтываквы здобувачів вшчэёі асвіты у пэдагагічнаму закладі вшчэёі асвіты, што забэспечуе ёёі успішну рэалізацыю у маёібутняй професійнаёй дёіяльнэсты [60].

Дослédжэння стругтуры професійнаёі компетентнаёі маёібутняго вчителя пачатковых класів в умовах навчання в закладі вшчэёі асвіты пэредбачае стругтурнаёі аналіз астанняёі, тэбто стратифікацыю кампанэнт професійнаёі компетентнаёі маёібутняго вчителя пачатковых класів і з'ясування ёёіхняёі сутнаёі.

Так, учені вюокремлюють такі кампанэнты професійнаёі компетентнаёі фахёівца:

- знаання – здебільшаго логічна інфармацыя про навколышняй і внаутрышняй світ людыны, зафіксавана в ёёі свідомэсты;

- уміння – псыхічны утворення, які полягають в засвоэнні людыноу спэсобів і навичок дёіяльнэсты;

- навычки – дёіі, сформавані у процэсі пэвторыння та доведэння до аўтаматызму;

- професійна пэзыцыя – сямстэма сформаваных устанэвк і орынтацый, ставлень і оцёнок внаутрышняго та навколышняго досвіду, рэальнаёі ёй пэрспектыв, а тамож домагань, які зумэвляють характэр дёій, пэвэдёінкы. Процэс формування професійнаёі пэзыцыёі базується на спряманэсты асобістнаёі (псыхэлогёічна властывёість, яка пэоднуе цёіннаёі, спрямування, пэтрыбы асобістнаёі);

- індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонент психіки, які детермінують індивідуальність, стиль діяльності, поведінку та набувають вияву в якостях особистості;

- акмеологічні характеристики – внутрішні стимули, що зумовлюють потребу саморозвитку, творчості та самовдосконалення [53].

Професійна компетентність учителя, на думку О. Онопрієнка, є «інтегративною якістю, яка виявляється в здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, що забезпечують високу результативність фахової діяльності» [38]. Подаючи структуру професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, учений визначає базові професійні компетентності кожної компоненти, а саме:

- професійно-діяльнісна компонента: предметно-теоретична – наявність стрункої системи наукових знань із фахових дисциплін; інформаційно-дослідницька – уміння знаходити інформацію, систематизувати, узагальнювати її, уміння провадити експериментальні дослідження; профільна – ґрунтовне знання фахових дисциплін (методична – уміння проводити заняття з фізичної культури в різних вікових групах, рухова – використання техніки виконання фізичних вправ, здоров'язберігальна – дотримання основних вимог здорового способу життя й знання передових технологій досягнення оздоровчого ефекту занять);

- комунікативна компонента: професійне спілкування – оперування сукупністю вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування; соціокультурна – фіксовані вияви гуманістичної педагогічної етики, уміння ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища та фізичною культурою;

- особистісна компонента: рефлексивна – прагнення до досконалої професійної діяльності й адекватне її самооцінювання; творча – здатність до пошуку оригінальних варіантів виконання професійних завдань [38].

В унісон поглядам І. Беха та І. Зязюна до складників компетентності майбутнього вчителя зараховуємо мотиваційну, аксіологічну, гностичну, практичну, особистісну та творчу компоненти [4; 20].

Структура професійної компетентності педагога, за твердженням І. Пальшкової, охоплює професійно-змістовну, технологічну та професійно-особистісну компоненти [43, с. 330]. Як переконує науковиця, професійно-змістовна компонента визначається наявністю у педагога знань із певної дисципліни, що він її викладає, суміжних дисциплін і дисциплін, які є квінтесенцією спеціальності, що опановує студент, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини; технологічна компонента – знаннями, апробованими в дії, тобто вміннями; професійно-особистісна компонента – особистісними здібностями та творчими здібностями [43, с. 330–331].

На погляд Є. Павлютенкова, структуру професійної компетентності утворюють такі складники: потребнісно-мотиваційна компонента, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, мотивів; операційно-технічна компонента, яка охоплює сукупність знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей та здібностей людини; рефлексивно-оцінна компонента є спрямованою на осмислення власних дій і вчинків [41, с. 63–65]. Окрім того, учений доводить логіку формулювання аналогічного висновку про компоненти професійної компетентності на основі її аналізу як кінцевого результату, продукту діяльності (самодіяльності), професійного вдосконалення. У такому сенсі він виокремлює дві компоненти: об'єктивну (наявна та породжувана в процесі діяльності духовна й матеріальна культура) та суб'єктивну (таку, що відображає багатство вже реалізованих можливостей людини як суб'єкта діяльності) [41, с. 65].

Під час аналізу структури професійної компетентності вчителя Е. Соф'янц виокремлює такі елементи останньої, як: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що її викладають; методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання; диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів; рефлексія педагогічної діяльності, або автопсихологічна компетентність; загальнокультурна компетентність; компетентність у сфері особистісно-орієнтованої технології навчання; компетентність у сфері інформаційних технологій; валеологічна компетентність, а також різновиди компетентності: комунікативна, ситуативна, рефлексивна, діагностична, управлінська, соціальна й особистісна [58, с. 64–69].

Видається доречним розглянути структуру професійної компетентності, що наведена в дисертації В. Калініна та містить ціле-мотиваційну, змістову, операційно-діяльнісну, особистісну та рефлексивну компоненти [23, с. 8–9]. Як зазначає автор, змістове наповнення кожної компоненти буде мати особливості для вчителя будь-якого спрямування й вимагатиме уточнення та деталізації [22].

Вищевикладене увиразнює неоднотайність трактування представниками наукової спільноти структури професійної компетентності. Відтак на основі попередніх досліджень складників компонент професійної компетентності вважаємо раціональним запропонувати інтегровану структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів з огляду на специфіку діяльності педагога у початковій ланці закладу загальної середньої освіти та потреби інклюзивної освіти. Додамо, що специфіку компетентності вчителя початкових класів зумовлюють цілі й завдання виховання та навчання молодших школярів, створення умов для розвитку особистості дитини, зокрема з особливими освітніми потребами, вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, зміна сучасної парадигми освіти й ін. Це дає



підстави стратифікувати структуру професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів за такими компонентами, як: мотиваційно-ціннісна, змістова, операційно-діяльнісна, особистісна та рефлексивна. На наше переконання, означене поняття підлягає формуванню в діалектичній взаємодії та системній цілісній єдності складників і цілком відповідає компетентнісному підходу [61]. Зважаючи на останнє, розглянемо сутність кожної з компонент.

Мотиваційно-ціннісна компонента професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів охоплює мотиви, цілі, потреби, ціннісні орієнтації, що стимулюють творчий потенціал особистості у професії; компонента передбачає наявність у майбутнього фахівця зацікавлення професійною педагогічною діяльністю та його професійну спрямованість [61].

У проєкції особливостей інклюзивної педагогіки мотиваційно-ціннісна компонента також відображає: прийняття цінностей інклюзивної освіти; націленість на професійну самореалізацію в означеній сфері; прагнення до здобуття нових і спеціальних знань, професійної самоосвіти; готовність до відповідальності за результати педагогічної діяльності в умовах інклюзивного закладу; готовність до участі в роботі міждисциплінарної команди фахівців [66, с. 139].

Одним із системоутворювальних елементів мотиваційно-ціннісної компоненти є *професійна спрямованість*, у психолого-педагогічній літературі витлумачена як:

- інтерес до професії та схильність займатися нею;
- каркас, який скріплює і об'єднує всі основні професійно значущі властивості особистості педагога.

Професійно-педагогічна спрямованість «визначає систему базових відношень людини до світу і до самої себе, смислову єдність її поведінки і діяльності; створює стійкість особистості, дозволяючи протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини; є основою саморозвитку і

професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки цілей і засобів поведінки» [61].

*Мотивація* (від лат. *movere*) як рушійна сила будь-якої діяльності має такі значення: 1) стимулювання до дії; 2) динамічний процес фізіологічного і психологічного плану, що керує поведінкою людини, визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість; 3) здатність людини через працю задовольняти свої матеріальні потреби [27].

У ракурсі розгляду проблеми мотивації А. Маслоу наголошує на її детермінованості потребами, що організовані в ієрархічну систему пріоритету чи домінування, тому структурує потреби від нижчих (базових) до вищих (соціальних), чи так званих, потреб зростання. Мотив же знаний учений потрактовує як усвідомлену індивідом спонуку його дій і поведінки, осягнуту шляхом зіставлення предмета потреби, емоційного змісту цієї потреби й очікуваного результату її задоволення [40].

Вагомими завданнями процесу формування мотиваційно-ціннісної компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є, на нашу думку: розвиток мотивації до досягнення успіху, що передбачає прагнення особистості досягнути високих результатів і майстерності у педагогічній діяльності; формування позитивного образу педагога, впевненості в собі як учителеві; задоволеність професією вчителя; орієнтація на особистісний розвиток кожного учня, зокрема й осіб з особливими освітніми потребами [61].

Наступною компонентою структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є змістова, що передбачає сформованість системи знань, необхідних для реалізації функцій сучасного вчителя початкових класів, які забезпечує зміст його професійної підготовки, узгоджений із завданнями та вимогами освітнього процесу в закладі вищої освіти [61].

Так, учитель початкових класів повинен демонструвати наявність системи різнобічних знань, розмежованих на такі групи, як: науково-теоретичні (знання теоретичних основ науки, наукових методів, історії розвитку науки та сучасних її досягнень), науково-методичні (знання змісту освіти, методів і прийомів викладання навчальних дисциплін, форм організації навчання, засобів навчання), психолого-педагогічні (знання теоретичних основ педагогіки та психології, психофізіологічних і вікових особливостей учнів, психологічних закономірностей навчання, виховання та розвитку учнів тощо), спеціальні (знання, що стосуються професійно-зорієнтованих дисциплін у процесі підготовки вчителя початкової школи та спираються на базові (фундаментальні), філософські, культурологічні, соціально-психологічні, педагогічні знання, здобуті під час загальнопрофесійної підготовки у вищій школі), технологічні (знання методичної діяльності й основних її форм, як-от: самоосвіти, методичної роботи, підвищення майстерності та кваліфікації; оперування прийомами аналізу, прогнозування, планування й організації професійної діяльності та діяльності учнів; орієнтація в змісті контрольної-діагностичної діяльності в процесі навчання; знання прийомів проектування й застосування прогресивних педагогічних технологій) й управлінські (знання методологічних і теоретичних основ управління) [11].

Педагогічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів у інклюзивному середовищі також детермінує визначення складниками когнітивної компоненти: знання засадничих принципів інклюзивної освіти; знання нормативної бази в сфері інклюзивної освіти; знання психологічних закономірностей і особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами; знання методів проектування освітнього інклюзивного процесу; знання загальної та корекційної педагогіки [66, с. 140].

Наведений вище перелік знань постає базовим і може слугувати фундаментом формування професійних умінь компетентного фахівця, що

разом із професійними знаннями забезпечують системний розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

З огляду на те, що підґрунтям учительської діяльності виступають дії «як навчити», «пояснювати», «передавати», «переконувати» тощо, структуру третьої компоненти професійної компетентності вчителя початкових класів – операційно-діяльнісної – складають професійні вміння вчителя, рівень опанування ним педагогічних технологій і педагогічний менеджмент.

Ряд науковці, у якому – Т. Волобуєва, О. Гура, Ю. Завалевський та ін. [11; 17], виокремлює вміння набувати теоретичну підготовку (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні) та вміння виражати зміст предметно-практичної компетентності педагога (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, перцептивні, комунікативні) [11, с. 65–66].

У своїх доробках А. Акімова, А. Деркач, О. Дубасенюк та інші вчені називають домінуючі вміння компетентного педагога [50], згруповані за діяльністю, спрямованою на індивідуалізацію навчання учнів, на: гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні й організаторські [50, с. 330].

У контексті розкриття сутності професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів зверталися до студій Л. Карпової [24], а відтак визначили групи вмінь, потрібних сучасному вчителю початкових класів для ефективної педагогічної діяльності. Серед таких:

- гностичні – уміння, пов'язані зі сферою управління та знання педагога (знання свого предмета, засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей особистості суб'єкта навчання тощо);

- проєктувальні та конструктивні – професійні можливості, що визначають процеси планування і проєктування різних видів педагогічної та навчальної діяльності;

- комунікативні – уміння, що характеризують специфіку взаємозв'язків для налагодження та розвитку стосунків із усіма учасниками педагогічної діяльності, сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;

- організаторські – уміння, що окреслюють здатність спрямовувати колектив і його діяльність на досягнення поставленої мети [24].

Загалом гностичними вміннями вчителя початкових класів вважаємо аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду, управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів тощо; проєктувальними вміннями – дії вчителя, дотичні до планування педагогічної діяльності, проєктування педагогічних цілей і завдань, моделювання педагогічних ситуацій; конструктивними вміннями – уміння, що уможливають виконання вчителем дій, яких вимагає композиційна побудова уроку; моделювання варіантів проведення занять у початковій школі з огляду на вимоги навчальної програми, план виховної роботи; планування та вибір ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання; комунікативними вміннями – здатність до результативної педагогічної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу, уміння спілкування і оєрування педагогічними техніками; організаторськими вміннями – уміння, що сприяють організації навчально-виховного процесу в класній, позакласній і позашкільній діяльності (уроки, виховні та позакласні заняття, екскурсії, походи, батьківські збори, семінари тощо).

Операційно-діяльнісна компонента професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів передбачає спектр здатностей і вмінь із реалізації інклюзивного навчання, а саме: здатність вибудовувати соціальну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу на принципах толерантності; вміння формувати толерантні взаємини в інклюзивному дитячому колективі, колективі дорослих учасників інклюзивного освітнього процесу; здатність збирати та виконувати первинну обробку

інформації про дітей з особливими освітніми потребами; здатність проєктувати інклюзивне освітнє середовище та його дидактичне наповнення; вміння організувати спільну й індивідуальну освітню діяльність дітей відповідно до їхніх вікових і психофізіологічних особливостей; уміння прогнозувати динаміку стану та розвитку дитини залежно від застосовуваних впливів; уміння формувати не тільки академічні, а й соціальні компетенції у дітей; здатність послуговуватися рекомендованими висновком інклюзивно-ресурсного центру методами й технологіями; вміння взаємодіяти з батьками осіб з особливими освітніми потребами [66, с. 141].

Водночас детермінантами рівня професійної компетентності вчителя виступають і його особистісні якості, що визначають індивідуальний стиль викладання предмета, характер стосунків з дітьми, колегами. Це увиразнює важливість особистісної компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, пов'язаної із професійно значущими особистісними якостями педагога, що впливають на результат і зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності. На наш погляд, це особливо присутньо для вчителя початкових класів, який працює з дітьми молодшого шкільного віку, зокрема з особами з особливими освітніми потребами, є для них наставником, вихователем, взірцем, який зобов'язаний демонструвати якості, що забезпечували б стимулювання учнів до навчання, прищеплення інтересу та бажання пізнати нове [61].

Принагідно зазначимо, що якості, або риси характеру, особистості – це схильність поводитися певним чином у багатьох ситуаціях, схильність до поведінки, яка відзначається і стійкістю (тобто тимчасовою узгодженістю), і широким діапазоном (тобто міжситуативною узгодженістю).

Професійно значущими якостями особистості називають суттєві психологічні характеристики, до яких висувають особливі вимоги стосовно певної професійної діяльності; стійке закріплене ставлення до своєї

професії, праці, природи, речей як системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій такі зв'язки набувають реалізації [2].

Поділяємо бачення М. Федоренко професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів «як інтегративних особистісних утворень, що сприяють його розвитку як суб'єкта педагогічної діяльності та формуванню компетентності у вирішенні професійних завдань» [64, с. 10]. Учена виокремлює професійно значущі якості вчителя початкових класів, що характеризують його як суб'єкта професійної діяльності й одночасно постають критеріями з відповідними показниками, як-от: активність (ініціативність, відповідальність, інноваційна відкритість), професійно-педагогічна спрямованість (професійно зорієнтована Я-концепція, наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів, здібність до самопізнання, рівень саморозвитку в професійній діяльності та самооцінки перспектив розвитку професійно значущих якостей), професійно-ціннісні орієнтації (здатність визначати ціннісні професійні орієнтири, наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів, ціннісне ставлення до дитини, прийняття осіб з особливими освітніми потребами), рефлексія (рівень рефлексивності, здібність до самопізнання, інтернальність), педагогічна креативність (загальна креативність, інноваційна відкритість, ініціативність), цілепокладання, компетентне виконання професійно-педагогічних завдань (стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, вибір рівня складності виконуваних завдань) [64, с. 10–11].

Як констатує В. Ортинський, перелік особистісних якостей педагога складають: доброзичливість, гуманність, принциповість, толерантність, моральність, дисциплінованість, порядність, творчість, спостережливість, співчутливість, емпатія, самовладання, оптимістичність, уважність, наполегливість, ініціативність, натхненність, комунікативність, людяність, вимогливість, скромність [39, с. 469].

В. Андрущенко у статті «Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії» [1] висвітлює якості справжнього вчителя, називаючи їх «педагогічними параметрами» та розмежовуючи на вроджені й набуті під впливом середовища та культури у процесі навчання, виховання й самовиховання. Так, до вроджених параметрів, на переконання автора статті, належать доброзичливість, теплота, любов до ближнього, терпимість, протистояння агресії та інші душевні якості, а до набутих соціальних і моральних – здатність учителя бачити в кожному вихованцеві особистість; глибоку віру в людину, можливість успішного виховання кожної дитини; вміння проникнути в духовний світ вихованця; здатність учителя до терпіння; інтелектуальність, мудрість тощо. Вчитель, за словами науковця, «не просто фахівець, який веде навчальну і виховну роботу з учнями, це – людина, для якої спілкування з дітьми, навчати й виховувати – внутрішнє покликання, справа життя» [1, с. 8–11].

В особистісно орієнтованій гуманістичній виховній парадигмі стрижневим елементом особистісної компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя М. Левківський вважає відповідальність [28, с. 9], яку потрактовує як здатність взаємозалежно поєднувати свої права й обов'язки, свідомо формулювати самозобов'язання щодо залучення до різноманітних видів навчально-пізнавальної та громадської діяльності, налагоджувати гуманні професійні взаємини з колегами, викладачами для самоствердження, самовираження, самореалізації в життєтворчості й майбутньому професійному зростанні [28, с. 9–12].

Своєю чергою Д. Чернілевський, М. Томчук до якостей особистості, які повинен мати компетентний фахівець, зараховують відповідальність, творчість, допитливість, наполегливість, прагнення до здобуття нових знань, естетичне сприйняття дійсності, висока моральність [70, с. 116].

Відтак аналіз широкого пласту праць, дотичних до проблематики пропонованого дослідження, слугував підставою для виокремлення серед



домінантних професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів гуманності, відповідальності, справедливості, вимогливості, терплячості, альтруїзму, емпатійності, толерантності, оптимізму, доброчесності, комунікативності, ерудованості, креативності тощо.

Прикметно, що в науковій літературі обґрунтовують статус професійно значущих якостей особистості педагога як системоутворювального елемента його професійної компетентності, що увиразнює значення їхнього розвитку як вагової умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Ще одна компонента структури професійної компетентності вчителя – рефлексивна, тобто пов'язана з рівнем досягнень педагога. Рефлексивна компонента набуває реалізації в умінні свідомо контролювати результати власної діяльності та рівень свого розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких важливих для педагога якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, упевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно значущих знань, умінь і навичок [22; 61]. Компонента є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісного сенсу у спілкуванні з людьми, самоуправління, а також мотиватором до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, творчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи.

Насамперед зауважимо, що термін «рефлексія» (лат. *reflexio* – «звернення назад»; англ. *to reflect upon* – «розмірковувати над») означає осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності та поведінки, а у Великому тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією В. Бусла рефлексія має такі значення, як: «1. Самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом.

2. В ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання» [9].

У проєкції педагогічних знань В. Павлютенков окреслює рефлексію як форму теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій і вчинків; самоаналіз і самооцінювання, засновані на рефлексії, забезпечують контроль еталоном, взірцем, який виступає критеріальною основою оцінної діяльності [42].

Відтак рефлексія – це передумова здатності людини до саморегуляції, що передбачає розвиток в індивіда, з одного боку, вміння критично ставитися до себе, а з іншого – усвідомлювати свої недоліки та сприймати їх без почуття провини чи сорому, позиціонуючи себе як особистість, спроможну на самовдосконалення [61].

Р. Тур убачає у педагогічній рефлексії усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності – власних особливостей, здібностей, сприйняття учнями, батьками, колегами, адміністрацією [63].

Саме педагогічна рефлексія дає змогу вчителю подивитися на свою працю з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до власної професії; визначає сприйняття вчителя себе як суб'єкта професійної діяльності. Здатність порівнювати, зіставляти самосвідомість з оцінками інших учасників взаємодії допомагає вчителю усвідомити те, як до нього ставляться і як його оцінюють інші – вихованці, колеги, батьки [63]. Позиція вчителя, спрямована на постійний «зворотній зв'язок», на вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції того, хто навчається, оцінювати результативність і доцільність педагогічних рішень, які він ухвалює, є важливою умовою розвитку його професіоналізму [63].

Професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень, об'єктивація суб'єктивних переживань, пов'язаних із професійною діяльністю. Адекватне знання ступеня та характеру розбіжностей між ідеальними образами й реальною ситуацією «Я – в професії» постає

постійним стимулом до самовдосконалення, особистого та професійного зростання педагога [52].

Рефлексивною компетентністю Ю. Бабаян і К. Нор вважають вдумливе та відповідальне ставлення вчителя-професіонала до своєї роботи, що ґрунтується на постійному осмисленні власної діяльності та її результатів заради інтересів інших. Тому видається апріорі зрозумілим, що недостатній її рівень перешкоджає успішній реалізації реформи освіти [65].

Водночас рефлексивна компонента інклюзивної компетентності має виявом спроможність усвідомлювати основи своєї діяльності, що супроводжується оцінюванням і переосмисленням власних здібностей, особистісних досягнень, а також свідомим контролем результатів професійних дій, аналізом реальних ситуацій. У системі інклюзивної компетентності рефлексія спроектована на здатність до аналізу в ході професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціумі загальноосвітнього закладу та передбачає розгляд стану реалізації ідей процесу інклюзії, власного досвіду й досвіду колег у досягненні інклюзії дітей і молоді з особливими потребами в соціумі загальноосвітнього закладу під час професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзії; адекватне оцінювання результатів своєї соціально-педагогічної діяльності, вміння визнавати власні помилки та здатність їх усувати; потреби професійного й особистісного зростання та підвищення рівня інклюзивної компетентності [6].

Складниками рефлексивної компоненти професійної компетентності педагога інклюзивної освіти є: здатність до саморегуляції емоційного стану в ході взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби, і їхніми батьками; здатність до самовдосконалення та саморозвитку на основі рефлексії своєї діяльності; вміння попереджувати «професійне вигорання» [66, с. 139].

Професіограма рефлексивного педагога складається з таких умінь: бачити проблему й формулювати відповідні цілі та завдання педагогічної діяльності; брати до уваги особливості суб'єктів, які взаємодіють, і умови, за яких виникла та чи та ситуація; робити предметом аналізу всі дії, що підлягають проектуванню, особистісні якості та компетенції, що набувають вияву, домінантні цілі й мотиви; узагальнювати досвід своєї практичної роботи та використовувати у власній практиці досвід колег; знаходити шляхи розв'язання педагогічної ситуації, проєктувати моделі поведінки, робити обґрунтований вибір; об'єктивно оцінювати педагогічні факти, явища, рівень своєї компетентності, професійно значущі особистісні якості; адаптовувати, доповнювати та змінювати навчальний план, програму, форми й методи навчання відповідно до конкретних умов для досягнення оптимальних результатів; визначати та прогнозувати перспективи й напрями власного самовдосконалення тощо [65].

Очевидно, що рефлексивна компетентність дає педагогові змогу осмислити, зрозуміти емоційний та особистісний стан суб'єктів навчання, осіб з особливими освітніми потребами та ввести їх у освітній процес

У проаналізованих під час дослідницького пошуку наукових джерел професійну рефлексію представлено як сукупність умінь вибору, проєктування та реалізації тих чи тих професійних маршрутів, професійного самодіагностування, а саме: адекватного оцінювання рівня власної професійної майстерності та способів її вдосконалення, усвідомлення своєї ролі в діяльності професійного колективу, оцінити можливості виконання запропонованих і самостійно обраних завдань різного масштабу та рівня [61].

Виокремлені в науковій розвідці компоненти уможливили формування структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (див. рис. 10.1).



*Рис. 10.1. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів*

Джерело: власне напрацювання

Сформованість професійної компетентності випускника вищої школи сприятиме успішній реалізації ключової мети педагогічної освіти – підготовці фахівців, здатних забезпечити різнобічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її розумових, фізичних і естетичних здібностей, високих моральних якостей, а відтак збагаченню на цій основі інтелектуального, творчого й культурного потенціалу народу.

Аналіз сутнісних характеристик і виокремлених структурних компонент професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів уможливив формулювання дефініції здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладів вищої освіти, а вивчення теоретичних аспектів професійної компетентності фахівця постало підґрунтям побудови технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах закладу вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 5–12.
2. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 252 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
4. Бех І. Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб наук. пр. Київ, 2002. Кн. 1. С. 6–11.
5. Боляк Т. М. Професійна компетентність учителя початкової школи як умова успішного навчання у новій українській школі (НУШ). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2021. Вип. 79. Том 1. С. 57–61.
6. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
7. Бондар Т. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 153–162.
8. Бочарникова Т. Ф. Квазіпрофесійна діяльність як чинник успішного формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / ред. кол. Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 80–84.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
10. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабина. Тернопіль: Навчальна книга –

Богдан, 2004. 384 с.

11. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: ЦНЛ, 2005. 223 с.

12. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення 12.01.2023 р.).

13. Довга Т. Компетентність особистості в часі як засіб формування професійного іміджу. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Вип. 7. Полтава, 2010. С. 141–145.

14. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. Житомир: ЖДПУ ім. І. Франка, 2003. 192 с.

15. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

16. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.

17. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу: навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ: ВД «Букрек», 2008. 288 с.

18. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення 1.01.2018 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

19. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-УІІІ. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (Дата звернення: 29.09.2022).

20. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. 636 с.

21. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в

умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 11–57.

22. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 173 с.

23. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.

24. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед наук: 13.00.04. Харків, 2004. 295 с.

25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

26. Коткова В. В. Формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед наук: 13.00.04. Херсон, 2012. 272 с.

27. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. Харків: ХАІ, 2011. 41 с.

28. Левківський М. В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка*. 2003. № 13. С. 9–12.

29. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. Одеса: СВД Черкасов М.П.; Рівне: РДГУ, 2004. 302 с.

30. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.



31. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів ЄС. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.
32. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2009. № 11. С. 35–37.
33. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «ВД «Плеяди», 2011. 100 с.
34. Ничкало Н. Г. Підготовка педагогів для сучасної професійної школи: полікультурний аспект, нові завдання й напрямки досліджень. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-ту. Кривий Ріг*, 2004. С. 26–33.
35. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Освіта. UA*. 2007. URL: <http://www.osvita.ua/school/theory/381/>.
36. Олексюк О. М. Нормативно-регулятивні механізми духовного розвитку особистості. *Педагогіка толерантності*. 1999. № 5. С. 85–87.
37. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.
38. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.
39. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ЦУЛ, 2009. 472 с.
40. Основи психології: підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 4-те вид., стереотип. Київ: Либідь, 1999. 632 с.
41. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Вид. група «Основа», 2008. 128 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 7 (67)).

42. Павлютенков Є. М. Практичне значення теоретико-методологічної компетентності директора школи. *Управління школою*. 2005. № 8 (92). С 10-29.
43. Пальшкова І. О. Професійна компетентність як важлива складова професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. 45. Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. С. 329–332.
44. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
45. Перець О. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 93–96.
46. Перець О. М. Сутність професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 2006. Вип. 35. С. 80–83.
47. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
48. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 66–72.
49. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко й ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
50. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол.: О. А. Дубасенюк, О. Є. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса й ін. / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 395 с.
51. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. *Педагогічна технологія*.

Харків, 1995. 374 с.

52. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Харків: Вид. група «Основа», 2006. 128 с.

53. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2005. 94 с. (Б-ка журналу «Управління школою»; Вип. 8 (32)).

54. Савчук Л. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 98–101.

55. Садова І. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 31–35.

56. Семиченко В. Педагогічна професія і людина: проблеми вибору та надбання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 56–59.

57. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінолог. словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.

58. Соф'янц Е. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 1. С. 64–69.

59. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> (Дата звернення 16,01,2023 р.).

60. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.

61. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 298 с.

62. Третяк О., Міщенья О. Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2020. Вип. 11. Т. 1. С. 144–152.
63. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. № 13. С. 17-23.
64. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
65. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посіб. / за заг. ред. проф. С. І. Якименко. Київ: ВД «Слово», 2011. 464 с.
66. Хитрюк В. В. Компетентнісна характеристика рівнів сформованості інклюзивної готовності педагогів. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2013. № 5. С. 138–146.
67. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 208 с.
68. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 36 с.
69. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: наук.-метод. журн. 2012. № 2. С. 15–21.
70. Чернілевський Д. В., Томчук М. І. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Вінниця, 2006. 402 с.

71. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: Новий світ – 2000, 2019. 264 с.
72. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competence for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>.
73. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg. 1997. pp. 8–17.
74. Quality education and competencies for life. Workshop 3. Background Paper. 2004. 6 p.
75. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London: HK Lewis. 1984. 251 p.
76. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol 36. № 2. P. 5.
77. Spektor J., Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. 2001. P. 2.

Наукове видання

**Освіта в умовах реформування:  
теорія і практика:**

Монографія

**За науковою редакцією  
доктора педагогічних наук, професора  
Руслани Леонідівни Сойчук**

Підписано до друку 25.05..2023 р.  
Формат 60x34x16 . Папір офісний.  
Гарнітура Times New Romans.  
Ум. друк. арк. 12,1.  
Тираж 300 прим.

Видавець: Олег Зень  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.  
вул. Кн.Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,  
068 025 067 4, [olegzen@ukr.net](mailto:olegzen@ukr.net)

Друк: кафедра педагогіки початкової,  
інклюзивної та вищої освіти РДГУ  
вул. Пластова, 31, м. Рівне, 33000  
тел. 0-362-62-00-84