Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Колективна монографія

Суми 2024

УДК 378.147:37-051]-027.561:37.015.31(4+477)(02)
П84

Рекомендовано рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 2 від 30 вересня 2024 року)

Рецензенти:

М. П. Вовк – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

В. М. Мокляк – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

А. К. Куліченко – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Запорізького державного медико-фармацевтичного університету.

П84 Професійна підготовка та професійний розвиток педагога: глобальний, європейський та національний контексти: колективна монографія / за заг. ред. М. Бойченко. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2024. – 229 с.

ISBN 978-966-698-350-6

У представленому дослідженні окреслено актуальні питання професійної підготовки та професійного розвитку педагога у глобальному, європейському та національному контекстах, а саме: роль у цьому процесі міжнародних стратегічних академічних партнерств, змістові та організаційні засади діяльності закладів професійно-технічної освіти в Австрії, формування духовно-моральної ідентичності особистості, шляхи формування резільєнтності вчителів в умовах війни, особливості використання івент-технологій у позашкільній освіті, теоретичні засади естетичного виховання здобувачів освіти тощо. Видання пропонується широкому читацькому загалу.

The monograph highlights current issues of professional training and professional development of the educator in the global, European and national contexts, namely: the role of international strategic academic partnerships in this process, the content and organizational foundations of vocational education in Austria, formation of spiritual and moral identity of an individual, the ways of forming teachers' resilience in war conditions, peculiarities of using event technologies in out-of-school education, the theoretical foundations of aesthetic education of students, etc. The publication is offered to a wide readership.

УДК 378.147:37-051]-027.561:37.015.31(4+477)(02)

© Колектив авторів, 2024
ISBN 978-966-698-350-6
© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА **4**

Аліна Сбруєва
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ КАФЕДРИ ЯК СТРУКТУРНОГО ПІДРОЗДІЛУ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ 5

Віталій Бойченко, Марина Бойченко
ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ 36

Юрій Тарабан
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК НАСЛІДОК ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І ЦЕРКВИ У ШВЕЙЦАРСЬКІЙ КОНФЕДЕРАЦІЇ 105

Bykova Mariia
WAYS TO REALISE THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF EVENT TECHNOLOGY IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS 137

Svitlana Kuzikova
PECULIARITIES OF TEACHERS' RESILIENCE DURING THE WAR IN UKRAINE 164

Ірина Проценко
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ 196

ПЕРЕДМОВА

Колективна монографія узагальнює результати наукових розвідок керівника та членів Ресурсного центру розвитку трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, спрямованих на висвітлення особливостей професійної підготовки та професійного розвитку педагога у глобальному, європейському та національному контекстах.

Розділи монографії послідовно розкривають: сутність міжнародних стратегічних академічних партнерств, що функціонують у ЄС та в Китаї, як освітнього феномену, їх цільові пріоритети, форми та напрями діяльності; зміст та особливості організації процесу підготовки фахівців у професійно-технічних школах та коледжах Австрії, механізми співпраці австрійських закладів професійно-технічної освіти з органами влади, соціальними партнерами та бізнес-сферою; особливості формування духовно-моральної ідентичності школярів у процесі взаємодії школи і церкви у Швейцарській Конфедерації в суспільно-політичному, освітньому та релігійному контекстах;

потенціал івент-технологій як інноваційної форми організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти, зокрема форми, методи та засоби організації івентів у позанавчальній роботі з дітьми та учнівською молоддю; особливості формування резільєнтності вчителів під час дії воєнного стану в Україні на засадах біоекологічної моделі розвитку людини; теоретичні та методичні засади естетичного виховання школярів засобами театралізації на гурткових заняттях з літературної мови.

Монографія пропонується широкому читацькому загалу. Авторський колектив висловлює щиру вдячність усім причетним до процесу її видання.

З повагою – Марина Бойченко

Аліна Сбруєва
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1910-0138

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ КАФЕДРИ ЯК СТРУКТУРНОГО ПІДРОЗДІЛУ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У дослідженні узагальнено досвід інтернаціоналізації діяльності структурного підрозділу університету на прикладі кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Представлено характеристику термінологічного апарату дослідження. Систематизовано й окреслено форми інтернаціоналізації діяльності кафедри як «інтернаціоналізації курикулуму» та «інтернаціоналізації екстракурикулярної діяльності». Висвітлено досвід розробки та запровадження навчальних дисциплін порівняльно-педагогічної спрямованості та міжнародної проєктної діяльності кафедри, представлено здобутки членів наукової школи педагогічної компаративістики в дослідженні проблем інтернаціоналізації освіти, тематику досліджень наукових шкіл кафедри, пов'язану з проблематикою інтернаціоналізації.

Ключові слова: *інтернаціоналізація вищої освіти, кафедра університету, мобільність, навчальний план, проєкт, наукова школа*

Інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) є феноменом, що передбачає, згідно із загальноприйнятими уявленнями світової академічної спільноти, «спеціально організований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру в мету, функції та процес надання післясередньої освіти задля підвищення якості освіти й досліджень для всіх студентів і персоналу та здійснення вагомого внеску в розвиток суспільства» (de Wit, 2015, с. 29). З огляду на наведене визначення досліджуваного феномену важливими суб'єктами інтернаціоналізаційної діяльності повинні виступати структурні підрозділи університету, які безпосередньо реалізують місію ЗВО, передусім кафедри, які здійснюють навчальну, методичну та наукову діяльність. Саме на рівні університетських кафедр розробляється в умовах автономії університету освітній курикулум та його методичне забезпечення, створюються та розвиваються наукові школи, формуються необхідні для ІВО компетентності членів університетської громади, досягаються інноваційні й суспільно значимі результати професійної активності.

У своїй діяльності університетська кафедра керується як загальнодержавними, так і інституційними стратегіями розвитку, виступаючи активним учасником і навіть ініціатором розробки

таких стратегій. Тож у нашому розгляді ми торкнемось найперше актуальних для України в цілому та для кожного конкретного університету документів, схарактеризуємо форми інтернаціоналізації діяльності кафедри як «інтернаціоналізацію курикулуму» та «інтернаціоналізацію екстракурикулярної діяльності». Висвітлимо чинники, що зумовлюють успіх процесу інтернаціоналізації діяльності кафедри та ризики, пов'язані з ним.

Метою дослідження є узагальнення досвіду та подальших перспектив інтернаціоналізації діяльності кафедри як структурного підрозділу сучасного українського університету (на прикладі кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка). Для реалізації мети дослідження застосовувався комплекс взаємопов'язаних методів: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення, що дали змогу схарактеризувати нормативні засади діяльності системи вищої освіти України та її структурних підрозділів на засадах інтернаціоналізації; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності досліджуваного явища за допомогою виявлення й уточнення значень і смислів ключових понять; системно-структурний аналіз, що дозволив охарактеризувати систему діяльності університету та кафедри як його структурного підрозділу на засадах концепції інтернаціоналізації; прогностичний аналіз, що був застосований у контексті виявлення тенденцій подальшого розвитку досліджуваного феномену; кейс метод, керуючись яким ми зосередились на вивченні й оцінці конкретного досвіду реалізації досліджуваного процесу на прикладі конкретної кафедри як структурного підрозділу сучасного українського університету.

Стан розроблення проблеми та характеристика поняттєвого апарату дослідження

Численні аспекти теорії та практики ІВО висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних науковців, предметом яких є характеристика концептуальних засад, форм та методів даного процесу, що здійснюється на інституційному, національному, регіональному та глобальному рівнях.

До концептуальних засад ІВО, що є предметом висвітлення в мультидисциплінарному науковому дискурсі, належать, передусім: контексти, чинники, фактори, історичні етапи розвитку, цілі,

завдання, принципи, політичні та фінансові вигоди, труднощі, ризики, недоліки, подальші перспективи тощо.

Формами та методами ІВО, що найчастіше є предметом розгляду світової наукової громади, стали:

- у контексті розгляду «інтернаціоналізації вдома»: міжнародний/ глобальний вимір курикулуму, англомовні навчальні програми для іноземних студентів, програми подвійних дипломів, транснаціональні заклади освіти, курси вивчення англійської мови для підготовки студентів та викладачів до екзаменів міжнародного рівня, мотивація зарубіжних студентів до навчання в іншій країні, методи рекрутингової діяльності університетів, діяльність національних культурних агенцій, що здійснюють рекрутингову діяльність тощо;
- у контексті розгляду «інтернаціоналізації за кордоном» – міжнародна внутрішньо та зовнішньо орієнтована академічна мобільність (студентів, науковців, адміністраторів ЗВО), міжнародна проєктна діяльність представників академічної громади, міжнародне партнерство університетів, міжнародне партнерство університетів з бізнесовими структурами в науковій та інноваційній сфері тощо.

До репрезентативних осіб у вітчизняній теорії інтернаціоналізації вищої освіти, які здійснили суттєвий внесок у розглядувану галузь теорії вищої освіти, належать, на нашу думку, такі науковці: Н. Авшенюк (Авшенюк, 2016); М. Бойченко (Бойченко, 2020); Л. Горбунова (Горбунова, 2015), М. Дебич (Дебич, 2019); О. Заболотна (Zabolotna, 2023); В. Зінченко (Зінченко,2018); О. Козієвська (Козієвська, 2013); С. Курбатов (Курбатов,2020); Огієнко О. (Огієнко, 2021), Л.Пуховська (Pukhovska, 2018), А. Сбруєва (Сбруєва, 2019), І. Степаненко (Степаненко, 2016), С. Шитікова (Шитікова, 2017) та ін.

Зарубіжна громада дослідників проблем ІВО налічує сотні й тисячі представників, серед яких найбільшою популярністю у вітчизняних науковців користуються такі міжнародно визнані авторитети, що утворили в сучасних умовах глобальну наукову спільноту: Ф. Альтбах (Altbach, 2007, 2021), У. Бранденбург (Brandenburg, 2012), Г. де Вітт (De Wit, 2015, 2021), Дж. Гудзік (Hudzik, 2011), С. Маргінсон (Marginson, 2016), С. Монтгомері

(Montgomery, 2013), Дж. Найт (Knight, 2003, 2018), П. Скотт (Scott, 2016), М. Тайт (Tight, 2021), У. Тайхлер (Teichler, 2017) та ін.

У цілому, дослідження проблем ІВО складає достатньо розвинену галузь світової теорії вищої освіти, звернення до якої обумовлене швидко змінюваними контекстами та завданнями діяльності ЗВО в сучасних умовах.

Далі з'ясуємо найбільш вживані у світовій науковій думці визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» як ключового поняття нашого дослідження. Нижче подамо декілька таких визначень у формі термінологічної таблиці (табл. 1), у якій представимо також дотичні поняття, а саме – «інтернаціоналізація вдома», «інтернаціоналізація за кордоном», «академічна нобільність». Порядок подання визначень організовано за хронологічним принципом.

Таблиця 1

Термінологічна таблиця ключових понять з проблеми «інтернаціоналізація вищої освіти»

АВТОР/ДЖЕРЕЛО	ВИЗНАЧЕННЯ
Поняття: інтернаціоналізація вищої освіти	
Дж. Найт (Knight, 2003)	процес, у межах якого цілі, функції та організація освітніх послуг у післясередній освіті набувають міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів
Дж. Найт (Knight, 2018, с. XXI)	… сьогодні ми обговорюємо такі нові аспекти, як брендинг, міжнародна мобільність програм і постачальників, глобальне громадянство, інтернаціоналізація вдома, MOOCs, глобальні рейтинги, дипломатія знань, університети світового рівня, культурна гомогенізація, франчайзинг, а також програми спільних і подвійних дипломів
Г. де Віт та ін. (de Wit, 2015, с. 29)	спеціально організований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру в мету, функції та процес надання післясередньої освіти задля підвищення якості освіти та досліджень для всіх студентів і персоналу та здійснення вагомого внеску у розвиток суспільства
С. Робсон та ін. (Robson, 2019)	процес, у якому вирішуються міжкультурні виклики, розробляються обдумані педагогічні методики, а навчальні програми та досвід вищої освіти збагачуються для заохочення індивідуальної та колективної діяльності та участі у складних викликах, що постають перед суспільством

Продовження таблиці 1

Поняття: всебічна інтернаціоналізація (comprehensive internationalization)	
Дж. Гудзик (Hudzik, 2011, с. 6)	зобов'язання та дії, спрямовані на те, щоб внести міжнародний, глобальний і порівняльний зміст та перспективу в усі навчальні, дослідницькі та сервісні місії вищої освіти. Це формує інституційний етос та цінності й стосується справи вищої освіти в цілому, що впливає не лише на все життя кампусу, але й на зовнішні рамки роботи закладу, партнерства та відносини»
Поняття: інтернаціоналізація вдома (internationalization at home – IaH)	
Дж. Білен та ін. (Beelen, 2015, с. 76)	цілеспрямована інтеграція міжнародних та міжкультурних аспектів у формальну та неформальну навчальну програму для всіх студентів у внутрішньому навчальному середовищі
Поняття: інтернаціоналізація курикулуму (internationalization of the curriculum – IoC)	
Б. Ліск (Leask 2015, с.9)	процес включення міжнародних, міжкультурних і глобальних аспектів у зміст навчальної програми, а також результати навчання, завдання оцінювання, методи навчання та допоміжні послуги програми навчання
Поняття: інтернаціоналізація за кордоном (internationalization abroad – IAb)	
Г. де Вітт та ін. (de Wit, 2021)	представлена, насамперед, різними формами мобільності: студентської (мобільність за ступенем, кредитна мобільність, мобільність за сертифікатом); мобільність науково-педагогічного персоналу; програмна мобільність; онлайн мобільність (онлайн-дистанційна освіта, масові відкриті онлайн-курси (MOOC), змішане і гібридне викладання та навчання, спільне онлайн-міжнародне навчання (COIL) та ін.
Поняття: академічна мобільність	
Національний освітній глосарій: вища освіта (за ред. В. Г. Кременя) (Національний освітній глосарій, 2014, с. 9-10)	можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами
Мобільність (Cedefop, 2014, с.178)[1]	здатність індивіда пересуватися та адаптуватися до нового професійного чи навчального середовища. Коментарі: ➢ мобільність може бути географічною або «функціональною» (перехід на нову посаду в компанії або на нову професію, перехід між роботою та навчанням); ➢ мобільність дозволяє особам набувати нових навичок і таким чином покращувати їх працевлаштування

[1] Cedefop. (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014). Terminology of European Education and Training Policy. URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117

До ключових понять нашого дослідження належить також поняття «кафедра» як структурний підрозділ університету, інтернаціоналізацію діяльності якого ми розглядаємо. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) зазначено, що «Кафедра – це базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу державної (комунальної) форми власності (його філій, інститутів, факультетів), що провадить освітню, методичну та/або наукову діяльність за певною спеціальністю (спеціалізацією) чи міжгалузевою групою спеціальностей» (Закон, 2014, ст. 33, п. 5).

На завершення розгляду поняттєвого апарату дослідження зазначимо, що в аналізі інтернаціоналізації діяльності кафедри як структурного підрозділу університету ми будемо використовувати поняття «інтернаціоналізація курикулуму» (internationalization of the curriculum – IoC) та трактуватимемо його у визначенні, поданому в Табл. 1, а також поняття «інтернаціоналізація екстракурикулярної діяльності кафедри», яке ми визначаємо як процес і результат включення міжнародних, міжкультурних і глобальних аспектів у всі аспекти позанавчальної діяльності кафедри.

Інтернаціоналізація вищої освіти України в держаних документах

Нормативним документом, у якому визначено засади ІВО України є Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.). Предметом розгляду стануть також національна та інституційна стратегії розвитку ІВО в Україні, які сформульовано в документах «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки» та «Стратегія інтернаціоналізації СумДПУ імені А.С. Макаренка».

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.).

Як було констатовано вище, нормативні засади ІВО сформульовано в Законі України «Про вищу Освіту» (2014 р). Розгляд означеного документу дозволяє стверджувати, що питання міжнародного співробітництва прописані більш ніж у двадцяти статтях Закону. Найбільшою мірою питань інтернаціоналізації стосується Розділ XIII «Міжнародне співробітництво». У даному розділі визначено, у чому саме полягає зміст розглядуваного нами процесу. Зокрема, у ст. 74 констатовано, що «з метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору держава сприяє: 1) упровадженню механізму гарантії якості вищої освіти для ство-

рення необхідної взаємодовіри, гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та Європейського простору вищої освіти; 2) узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя; 3) співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання; 4) упровадженню на міжнародному ринку результатів наукових, технічних, технологічних та інших розробок вищих навчальних закладів, продажу їхніх патентів та ліцензій; 5) залученню коштів міжнародних фондів, установ, громадських організацій тощо для виконання у вищих навчальних закладах наукових, освітніх та інших програм» (*Закон України «Про вищу освіту»,* 2014, ст.74).

У Документі системно схарактеризовано основні напрями та форми міжнародного співробітництва системи вищої освіти України, до яких належать, передусім, програми міждержавного й міжуніверситетського обміну представниками академічної громади, тобто студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; спільні наукові дослідження; міжнародні конференції та інші наукові заходи; міжнародні освітні та наукові програми; видавнича діяльність; послуги, пов'язані з наданням вищої та післядипломної освіти іноземним громадянам в Україні; академічна мобільність студентів, наукових та науково-педагогічних працівників тощо (*Закон України «Про вищу освіту»,* 2014, ст. 75).

Констатуємо, що прийняття та активне запровадження Закону України «Про вищу освіту» (2014) слугувало вважливим чинником розвитку ІВО, оскільки забезпечило дієву нормативну базу даного процесу у вищій освіті нашої країни.

«Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки» (2022)

Важливим внеском у розвиток концептуальних засад ІВО в Україні стала «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки» (МОН України, 2022). У Документі сформульовано напрями модернізації системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки країни та визначено її основні характеристики, що повинні бути сформовані до 2032 року, визначено стратегічні та операційні цілі й завдання і

відповідні показники (індикатори) досягнення (виконання), механізми реалізації, очікувані результати, заходи щодо моніторингу реалізації *Стратегії* на кожному з визначених етапів.

Принципово важливим вважаємо визначення євроцентричної спрямованості *Стратегії*, сформульованої в її вступній частині, згідно з якою в її основу покладено прагнення України стати членом європейської спільноти, а визначені стратегічні та операційні цілі відповідають зобов'язанням України відповідно до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Положення *Стратегії* сформульовано згідно з зобов'язаннями України як члена ЄПВО, забезпечено дотримання ключових принципів Болонського процесу, закріплених у Великій хартії університетів 1988 р. Розглядуваний документ ураховує положення щодо розбудови інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного ЄПВО до 2030 року, сформульовані в Римському комюніке 2020 р., і спрямований на подолання численних викликів, передусім шляхом цифровізації вищої освіти, розвитку мобільності, студентоцентризму в освітньому процесі. *Стратегія* узгоджена з Конвенцією про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (м. Лісабон, 11 квітня 1997 р.).

У визначенні мети (місії) вищої освіти в Україні знайшла відображення ідея євроцентризму розвитку національної вищої освіти, підкреслена спрямованість на інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської громади (МОН України, 2022, с. 19).

На основі системної характеристики актуального стану розвитку, тенденцій та заходів, необхідних для розв'язання виявлених проблем, у Документі окреслено пріоритети розвитку вищої освіти в Україні, які визначають її концептуальну модель, стратегічні та операційні цілі і завдання, спрямовані на досягнення мети вищої освіти, розв'язання проблем, протистояння ризикам і подолання викликів.

Констатуємо, що всі сформульовані в Документі стратегічні цілі мають міжнародний (євроцентричний) вимір. Однак, одна з цілей Документу безпосередньо стосується розглядуваної нами проблеми: «Стратегічна ціль 4. Інтернаціоналізація вищої освіти України». Далі звернемося до комплексу операційних цілей, завдань,

очікуваних результатів, пов'язаних із даною стратегічною ціллю. Отже, у Документі визначено, що о*пераційними цілями ІВО України* є «забезпечення порівнюваності та визнання українських освітніх кваліфікацій в Європі та світі; упровадження кращого іноземного освітнього досвіду в Україні; динамічне зростання кількості іноземних студентів в Україні; адаптація випускників закладів вищої освіти до життя та роботи в мультикультурному середовищі; збільшення кількості проєктів міжнародної освітньо-наукової співпраці, інтеграція наукових та науково-педагогічних працівників до світового наукового простору.

До очікуваних результатів, визначених у Стратегії, належить забезпечення відкритості національної системи вищої освіти та впровадження кращого світового досвіду; формування вишами навичок життя та роботи в мультикультурному середовищі; проведення українськими науковцями разом із іноземними колегами досліджень найвищого світового рівня (МОН України, 2022).

Зауважимо, що в тексті розглянутої Стратегії подано також докладний графік виконання заходів, спрямованих на її реалізацію. Однак, беручи до уваги, що Стратегію було затверджено Кабінетом міністрів України 23 лютого 2022 року, вважаємо недоцільним звертатися до цього документа через подальші обставини функціонування системи вищої освіти нашої держави (військовий стан в Україні, спричинений повномасштабною війною російської федерації проти України).

«Стратегія інтернаціоналізації СумДПУ імені А.С. Макаренка» (Стратегія СумДПУ))

Розглянута вище Стратегія 2022-2032 визначає національні пріоритети у сфері ІВО України на наступне десятиліття. Важливим рівнем реалізації таких пріоритетів є інституційний. Фактично кожен український університет сформулював стратегію своєї міжнародної діяльності (інтернаціоналізації), що відображено як в окремому документі (стратегії інтернаціоналізації), так і в загальній стратегії розвитку закладу. Предметом нашого розгляду став документ «Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка».

Актуальні пріоритети ІВО в Стратегії СумДПУ імені А.С. Макаренка визначено таким чином: «визнання серед університетів Європи та світу, а також плідна освітня, наукова, інфор-

маційна, спортивна та культурна співпраця з міжнародним освітньо-науковим середовищем». Реалізація означених цільових пріоритетів потребує системних зусиль усієї університетської громади, які включають широке коло компонентів, провідними з яким вважаємо:

- розробку плану дій щодо входження Університету до світових університетських рейтингів;
- розбудову співпраці з випускниками Університету, які працюють у міжнародних компаніях в Україні та за кордоном;
- постійне підтвердження та підвищення репутації Університету як одного з центрів україністики у світі;
- розвиток партнерських зв'язків із провідними закордонними університетами, освітніми організаціями та науковими центрами;
- розвиток практики запровадження спільних із партнерськими університетами програм подвійних дипломів, зокрема на магістерському і PhD рівнях, для навчання на них українських та іноземних студентів, започаткування спільних дистанційних курсів;
- сприяння зростанню участі співробітників та студентів у програмах міжнародної академічної мобільності, перетворення академічної мобільності на інтегральну частину навчання студентів в Університеті з визнанням кредитів і оцінок, отриманих під час академічної мобільності;
- розробка та реалізація комплексу заходів зі збільшення контингенту іноземних студентів та аспірантів в Університеті;
- укладання двосторонніх договорів із зарубіжними закладами вищої освіти для реалізації взаємовигідних програм, мовних, наукових стажувань, підвищення кваліфікації для науково-педагогічних та адміністративних працівників; мовне стажування, навчання студентів, наукове стажування аспірантів і докторантів;
- розробка програм англомовного викладання окремих дисциплін у межах україномовних програм як важливої складової розвитку академічної мобільності та інтернаціоналізації Університету, створення умов для вивчення та/чи

вдосконалення володіння англійською мовою членам макаренківської спільноти;

- сприяння в заохоченні як академічного, так і познакадемічного спілкування іноземних студентів, викладачів, науковців з українськими колегами (СумДПУ імені А.С. Макаренка. Стратегія інтернаціоналізації).

Отже, протягом останнього десятиліття в Україні було розроблено законодавчо-нормативне забезпечення інтернаціоналізації діяльності вишів та їх структурних підрозділів, яке відповідає сучасним європейським пріоритетам у сфері вищої освіти. На основі національного законодавства університети розробили свої інституційні стратегії, у яких із певним ступенем конкретизації визначили для себе подальші кроки розвитку міжнародної діяльності в усіх аспектах своєї місії. Предметом нашого подальшого розгляду стане діяльність одного із структурних підрозділів у курикулярній (освітній, методичній) та екстракурикулярній (науковій, проєктній) сферах діяльності.

Характеристика досвіду ІВО кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Інтернаціоналізація курикулуму

Мета діяльності кафедри полягає у професійній підготовці майбутнього вчителя ЗЗСО та викладача ЗВО. Більше двадцяти років інтеркультурний та глобальний виміри курикулуму професійної підготовки майбутнього вчителя та викладача ЗВО представлені на кафедрі низкою курсів порівняльно-педагогічної спрямованості. Першим таким навчальним курсом стала «Порівняльна педагогіка» (Сбруєва, 1999, 2013), що поступово була введена до навчальних програм усіх спеціальностей як навчальний предмет за вибором Університету. Згодом, у контексті реалізації реформи вищої освіти, пов’язаної зі вступом України в Болонський процес, цей навчальний курс став в університеті предметом за вибором студентів освітнього рівня «бакалавр» на всіх спеціальностях. Логіка побудови змісту даного навчального курсу поєднує проблемний та країнознавчий підходи. З позицій проблемного підходу розглядаються питання історичного розвитку порівняльної педагогіки як науки; проблеми детермінованості освітніх процесів глобальними й регіональними економічними, політичними та

соціальними чинниками; новітні тенденції структурних реформ освітніх систем; інтеграційні процеси в освітній сфері в європейському регіоні та у глобальному вимірі; провідні підходи до вирішення завдань підвищення ефективності навчального процесу; проблеми диференціації та стандартизації освіти в централізованих та децентралізованих освітніх системах; проблеми пошуку шляхів ефективної соціалізації особистості в умовах шкільного навчання. З позицій країнознавчого підходу розглянуто актуальний стан та перспективи розвитку освіти у провідних розвинених країнах світу та в Україні. У сучасних умовах порівняльно-педагогічна складова професійної освіти майбутнього вчителя в бакалаврських програмах перетворилася в СумДПУ імені А.С. Макаренка в частину інтегрованого навчального курсу, який включає також історико-педагогічну складову. Зазначимо принагідно, що навчальний курс історії педагогіки завжди мав в Україні міжнародний вимір, включаючи розділ «Історія зарубіжної педагогіки». У контексті курикулярних змін, про які йдеться, цілком доцільно згадати про визначення «Порівняльної педагогіки» як екстраполяції історико-педагогічного знання на сучасність.

Зі створенням на кафедрі педагогіки магістерської програми «Освітні, педагогічні науки (Позашкільна освіта)» було продовжено розробку навчальних курсів порівняльно-педагогічної спрямованості. Спочатку це був навчальний курс «Позашкільна освіта в зарубіжних країнах» (2020-2021 н.р.), а згодом – «Порівняльна педагогіка вищої школи та позашкілля» (2022-2023 н.р.) (автор – докт.пед. наук, професор М.А. Бойченко).

Широко представлені навчальні курси порівняльно-педагогічної спрямованості в навчальній програмі підготовки докторів філософії (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки), що розвивається на кафедрі з початку реформи третього рівня вищої освіти в Україні, тобто з 2016 року.

Навчальними курсами порівняльно-педагогічної спрямованості в межах даної програми в різні роки були «Актуальні питання порівняльної педагогіки» та «Порівняльна педагогіка вищої школи». У сучасних умовах таким навчальним курсом, розробленим у контексті реалізації проєкту Еразмус+ «Жан Моне Модуль», про який йтиметься далі, є «Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти» (розробник

– докт.пед. наук, професор А.А. Сбруєва). У рамках даного навчального курсу, побудованого на засадах проблемного підходу, розглянуто концептуальні засади сучасної порівняльної педагогіки; систематизовано широку сукупність чинників розвитку вищої освіти в суспільстві знань; визначено тенденції модернізації освітньої, наукової та інноваційної діяльності вищої школи в ЄС та в Україні; висвітлено особливості забезпечення якості вищої освіти в інституційному, національному та європейському вимірах розгляду; схарактеризовано інноваційні підходи до менеджменту вищої освіти в сучасному світі; виокремлено цілі, структуру змін, що відбулися на різних етапах розвитку Болонського процесу в контексті формування ЄПВО.

До курсів, що мають великий порівняльно-педагогічний потенціал та мають міжкультурну спрямованість, належать також такі складові освітньої програми підготовки доктора філософії, як «Європейські та національні виміри забезпечення якості вищої освіти», «Докторський семінар з теоретичних та методичних засад порівняльно-педагогічного дослідження», «Інноваційні компетентності доктора філософії», «Менеджмент інновацій в освіті» та ін.

Отже, вважаємо за можливе констатувати, що освітня діяльність кафедри педагогіки в цілому, курикулум навчальних дисциплін, що викладаються, характеризується порівняльно-педагогічною складовою, активною міжкультурною спрямованістю.

Досвід міжнародної діяльності кафедри педагогіки включає в себе такі аспекти екстракурикулярної діяльності, як участь у міжнародних проєктах, навчання іноземних студентів, міжнародна академічна мобільність, організація міжнародних конференцій, наукові публікації в зарубіжних (міжнародних) наукових виданнях тощо.

Предметом подальшого розгляду стануть, передусім, такі аспекти діяльності, як міжнародна проєктна діяльність, зокрема участь у програмі Жан Моне Модуль Еразмус+ та дослідження проблем інтернаціоналізації вищої освіти в наукових дослідженнях, що виконані та продовжують виконуватися в межах наукової лабораторії та наукових шкіл кафедри.

Міжнародна проєктна діяльність.

Проєкт «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» (01.09.2018-30.08.2021) виконано в межах програми Еразмус+

зусиллями групи у складі: докт. пед. наук, професора Сбруєвої А.А. (координатор проєкту), докт. пед. наук., професора Семеног О.М., канд. пед. наук, доцента Чернякової Ж.Ю.

Мета проєкту полягала в європеїзації методологічних, організаційних та змістових засад докторських програм у галузі теорії освіти на основі запровадження міждисциплінарних навчальних курсів; запровадження європейських стандартів докторського дослідження в Україні; формування інклюзивного дослідницького середовища українського університету.

Виконання проєкту включало курикулярну та екстракурикулярну складові.

Курикулярна складова виконання проєкту передбачала розробку навчальних програм п'яти міждисциплінарних навчальних курсів та їх викладання для аспірантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки протягом трьох років виконання проєкту.

Навчальні курси, викладання яких здійснювалося в межах проєкту:

Навчальний курс 1. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти (викладач – Сбруєва А.А.) – 30 год.;

Навчальний курс 2. Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід (викладач – Семеног О.М.) – 30 год.;

Навчальний курс 3. Академічне письмо (викладач – Чернякова Ж.Ю.) – 30 год.;

Інтенсивні курси, викладання яких здійснювалося в межах проєкту: Навчальний курс 4. Культура наукового наставництва (викладач – Семеног О.М.) – 10 год.;

Навчальний курс 5. Докторський семінар: моніторинг якості дослідження (викладач – Сбруєва А.А.) – 10 год.

Результатом виконання курикулярної складової проєкту стало розроблення та апробація навчальних курсів, що були включені до освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки». До трьох основних навчальних курсів підготовано й опубліковано навчальні посібники (їх перелік подано у списку джерел).

Екстракурикулярна складова виконання проєкту включала такі форми діяльності:

1. Щорічна участь в організації та проведенні 4-х міжнародних науково-практичних конференцій та 2-х всеукраїнських семінарів.

Міжнародні конференції:

- «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (2019 р., 2020 р., 2021 р.);
- «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (2019 р., 2020 р., 2021 р.);
- «Академічна культура дослідника» (2019 р., 2020 р., 2021 р.).;
- «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (2019 р., 2020 р., 2021 р.)

Всеукраїнські семінари:

- «Компаративістика в педагогічній освіті і освіті дорослих» (2018 р., 2019 р., 2020 р.);
- «Формування основ академічної культури дослідника у вимірах педагогічної взаємодії» (15 квітня 2019 р).

2. Участь у діяльності національних науково-дослідних організацій та мереж: «Українська асоціація дослідників освіти», «Українська асоціація викладачів та дослідників європейської інтеграції».

3. Участь у проведенні та обговоренні попередніх захистів (фахових семінарів) і захистів дисертацій у галузі освітніх, педагогічних наук з проблем порівняльної педагогіки та історії педагогіки. Протягом дії проєкту предметом обговорення стали 14 дисертацій на здобуття ступеня доктора філософії.

4. Участь у проведенні літньої школи з «Академічного письма» (серпень, 2019, серпень 2020 р.).

5. Поширення інформації про реалізацію проєкту, що передбачало створення інформаційного сайту та його систематичне поповнення (автор і технічний координатор – Король О.М.; перекладач – Чернякова Ж.Ю. Адреса сайту: https://jmm.sspu.edu.ua); ведення блогу в соціальних мережах (автор блогу Семеног О.М.); публікація наукових статей, виступи на конференціях, участь у заходах Еразмус+ Україна тощо.

У 2021 році проєкт було успішно завершено. У 2022-23 навчальному році проєктна активність кафедри мала такі форми:

- професором Бойченко М.А. та доцентом Чистяковою І.А. подано заявку й отримано переможне місце в конкурсі

наукових проєктів, спрямованих на розвиток української освіти й наукових досліджень. Грантодавцем цього конкурсу є Європейська асоціація дослідників освіти (ЄАДО), складовою якої є Українська асоціація дослідників освіти (УАДО), що стала розпорядником даної програми.

- кафедрою подано чотири заявки на отримання грантів у межах конкурсу Програми ЄС Erasmus+:
  - ✓ Digitalization of transversal competences to transform teaching and learning at Ukrainian universities for advancing teachers' skills (тип проєкту – КА2) (Бойченко М.А. – координатор проєкту від СумДПУ імені А.С.Макаренка, Чистякова І.А., Чернякова Ж.Ю. – учасники);
  - ✓ Development of PhD students' transversal competences through European studies (тип проєкту – Jean Monnet Modules) (Бойченко М.А. – керівник проєкту, Сбруєва А.А., Чистякова І.А. – учасники);
  - ✓ Europeanization of correctional-developmental environment for children with SEN (тип проєкту – Jean Monnet Modules) (Бойченко М.А. – керівник);
  - ✓ Academic Engagement and Support of Doctoral Candidates at Risk: in line with European Priorities (тип проєкту – Jean Monnet Modules) (Бойченко М.А., Чистякова І.А. – учасники проєкту).

На завершення розгляду досвіду участі викладачів кафедри педагогіки в міжнародних наукових проєктах відзначимо зростання проєктної активності, удосконалення навичок грантрайтингової діяльності, чому сприяє створення в університеті спеціалізованої структури – відділу міжнародної мобільності та грантрайгингу, спеціалісти якого здійснюють професійні консультації з проблем, що виникають у пошукачів грантів.

Важливим аспектом діяльності кафедри педагогіки є дослідження проблем ІВО представниками наукової лабораторії «Актуальних проблем порівняльної педагогіки» (педагогічної компаративісттики), створеної в 1990 р. У контексті аналізу здобутків лабораторії нами було досліджено сукупність наукових статей викладачів кафедри, які працюють у СумДПУ імені А.С. Макаренка, або працювали протягом останніх 20-ти років, опублікованих у фахових наукових виданнях з 2000-х років до 2023 року та представлених на

платформі Google Scholar. До наукових розвідок, що стали предметом розгляду, було включено праці, які включають ключові слова, що входять до сім'ї понять, пов'язаних із поняттям «інтернаціоналізація», а саме «глобалізація» (глобальний вимір), «європеїзація», «євроінтеграція», «європейський» (вимір, вектор, простір, контекст), «міжнародний» (діяльність, партнерство).

Виявлено, що в наукових розвідках представників нашої наукової школи, присвячених феномену «інтернаціоналізація вищої освіти», предметом дослідження стали такі аспекти проблеми:

- теоретичні засади досліджуваного процесу (Сбруєва, 2001г; Чернякова, 2010; Чернякова, 2013в; Chernyakova, 2019с);
- особливості та тенденції реалізації феномену інтернаціоналізації освіти в окремих країнах або регіонах (Огієнко, 2012а; Огієнко, 2012б; Огієнко, 2016; Сбруєва, 2013; Сбруєва, Сбруєва, 2023а);
- вплив контексту інтернаціоналізації (політичного, економічного, культурного, академічного тощо) на інноваційні процеси у сфері вищої освіти (Бойченко, 2011; Сбруєва, 2016а; Сбруєва, 2016б; Чернякова, 2008; Чернякова, 2013а; Cherniakova, 2014; Boichenko, 2022; Cherniakova, 2014; Cherniakova, 2020);
- інтернаціоналізація національного або регіонального освітнього простору як чинник освітніх змін (Сбруєва, 2007; Чернякова, 2013б; Чернякова, 2013в; Чернякова, 2019; Чистякова, 2015; Cherniakova, 2019а; Cherniakova, 2019б).

Проблемам впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти присвячено наукові статті, у яких висвітлено:

- співвідношення понять глобалізація-інтернаціоналізація (Огієнко, 2012а; Сбруєва, 2001б; Чернякова, 2013);
- вплив глобалізаційного контексту на розвиток освіти та педагогічної науки (Огієнко, 2015б; Сбруєва, 2001а; Сбруєва, 2001в; Сбруєва, 2006;).

Поняття «євроінтеграція», «європейський вимір», «європейський вектор» досліджуються в статтях, присвячених тенденціям реформування/розвитку вищої освіти окремих країн регіону або певним їх аспектам (Бойченко, 2023; Огієнко, 2014; Проценко, 2022; Сбруєва, 2005; Сбруєва, 2014; Сбруєва, 2015а; Сбруєва, 2015б;

Сбруєва, 2019; Сбруєва, 2021; Сбруєва, 2023б; Чернякова, 2010; Boichenko, 2023; Ogienko, 2020).

Аналіз наведеної вище сукупності публікацій представників наукової лабораторії педагогічної компаративістики дає підстави для висновків, згідно з якими в сучасних умовах має місце подальше розширення предметного та просторового поля наукових розвідок у досліджуваній нами сфері, відбувається розширення джерельної бази та вдосконалення методології досліджень.

Важливим аспектом діяльності представників наукової лабораторії педагогічної компаративістики є наукове керівництво роботами порівняльно-педагогічного напряму. Таку діяльність здійснюють викладачі кафедри, доктори педагогічних наук, професори Сбруєва А.А., Бойченко М.А. та Огієнко О.І. (до 2021 року), канд. пед.наук, професор Чистякова І.А. Далі подамо класифікацію тематики виконаних дисертаційних досліджень, здійснену відповідно до проблемного та краєзнавчого підходів.

Відповідно до проблемного підходу тематику досліджень наукової школи педагогічної компаративістики класифікуємо таким чином:

1) теорія і практика освітніх реформ у розвинених країнах (порівняльно-педагогічна реформологія);
2) макропедагогіка (педагогічна глобалістика);
3) теорії і технології інтернаціоналізації освіти;
4) компаративний менеджмент освіти;
5) порівняльна соціальна педагогіка;
6) порівняльна андрагогіка;
7) порівняльна педагогіка здоров’язбереження;
8) музично-педагогічна (мистецька) компаративістика;
9) порівняльна педагогіка творчості;
10) порівняльно-педагогічна гендерологія;
11) порівняльна професійна педагогіка;
12) порівняльна педагогіка вищої школи.

Згідно з краєзнавчим підходом виокремлюємо такі напрями порівняльно-педагогічних досліджень нашої наукової лабораторії:

1) порівняльно-педагогічна американістика,
2) порівняльно-педагогічна британістика,
3) порівняльно-педагогічне канадієзнавство,
4) порівняльно-педагогічна полоністика,

5) порівняльно-педагогічна германістика,
6) порівняльно-педагогічна скандинавістика;
7) порівняльно-педагогічне китаєзнавство.

Нарешті, наведемо класифікацію напрямів європознавчих порівняльно-педагогічних досліджень нашої наукової лабораторії:

1) проблеми здоров'язбереження школярів у країнах ЄС;
2) освіта дорослих у ЄС;
3) забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО;
4) неформальна освіта школярів у країнах ЄС;
5) професійно-технічна освіта у ЄПО;
6) формування громадянської компетентності школярів у країнах ЄС.

У контексті наведених вище напрямів порівняльно-педагогічних досліджень безпосередньо з проблеми інтернаціоналізації вищої освіти членами наукової лабораторії виконано та захищено у спеціалізованій вченій раді нашого університету 2011-2021 рр. такі дисертаційні роботи:

- Солощенко В. (2011) «Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI століть)»;
- Білокопитов В. (2012) «Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу»;
- Чирва А. (2012) «Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади»;
- Бєсєдіна А. (2015) «Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю у країнах Східної Європи»;
- Улановська А. (2016) «Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу»;
- Донченко В. (2018) «Організаційно-педагогічні засади міжнародної діяльності державних університетів США»;
- Єременко І. (2019) «Тенденції інтернаціоналізації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти»;
- Дацко О. (2021) «Діяльність Європейської асоціації університетів у контексті формування регіонального освітнього простору».

Предметом нашого аналізу стали також тенденції розвитку проблематики досліджень наукової лабораторії педагогічної компаративістики в СумДПУ імені А.С. Макаренка протягом 2000х – 2020-х рр. Такими тенденціями вважаємо:

- *відповідно до тематики*: розширення проблемного поля досліджень: від тематики освітньо-політичного характеру до дидактичних, методичних, соціально-педагогічних, управлінських тощо проблем;
- *відповідно до просторового поля*: від освітніх систем окремих європейських країн до геополітичних (гео-освітніх) регіонів, передусім Європейського простору вищої освіти та освітніх систем інших регіонів, зокрема Китаю.

Міжнародна професійна мобільність кафедри

Все більш значимим аспектом міжнародної діяльності кафедральної спільноти стає академічна та професійна мобільність. У найбільш узагальненому вигляді форми такої діяльності можна представити таким чином:

- стажування в межах виконання індивідуальних наукових досліджень аспірантів та докторантів (США, Польща, Румунія, Німеччина, Болгарія, Велика Британія та ін.);
- стажування та наукові візити як складова професійного розвитку керівників наукових досліджень (США, Словаччина, Польща, Велика Британія, Ізраїль, Швеція, Фінляндія, Данія, Італія, Китай та ін.);
- участь у міжнародних наукових заходах (он-лайн та оф-лайн) за кордоном (Швеція, Бельгія, Німеччина, Польща, Данія, Словаччина та ін.);
- організація міжнародних наукових заходів з проблем розвитку вищої освіти (щорічно 2-3 конференції та наукові семінари).

Наведемо приклад програми стажування, тема якої є максимально наближеною до теми нашого дослідження, а саме «Internationalization of education. New and innovative teaching methods. Implementation of international educational projects in the EU financial perspective». Програма була організована й проведена університетом «Collegium Sivitas» (Варшава, Польща) у жовтні-грудні 2023 року. Програма стажування включала різні форми активностей з такої проблематики:

1. Інтернаціоналізація вищої освіти в Польщі (10 год.);
2. Інтернаціоналізація в Collegium Sivitas (6 год.);
3. Створення та менеджмент дослідницьких та аналітичних проєктів у системі європейської вищої освіти (12 год.);
4. Програма Еразмус+ та її роль в інтернаціоналізації освіти (6 год.);
5. Організація навчальної та наукової діяльності на прикладі Українських студій в Collegium Sivitas (6 год.);
6. Реалізація міжнародних освітніх проєктів у фінансовій перспективі ЄС (6 год.);
7. Організація допомоги міжнародним студентам в Collegium Sivitas на прикладі українських студентів (4 год.):
8. Створення та менеджмент дослідницьких та аналітичних проєктів (4 год.);
9. Ефективна комунікація в мультикультурному середовищі та культурні компетентності як один із інструментів інтернаціоналізації освіти (4 год.);
10. Ефективне викладання, кращі практики: нові та інноваційні методи навчання (6 год.);
11. Індивідуальна консультативна робота (38 год.);
12. Презентаційні воркшопи (18 год.);
13. Фінал проєкту (60 год.).

Отже, у межах стандартного 180-годинного стажування ми отримали можливість ознайомитися з теоретичними засадами та з практикою інтернаціоналізації вищої освіти в ЄС, Польщі та окремо взятому польському виші. Суттєву увагу було приділено грантрайтингу в контексті зростаючої зацікавленості української академічної громади проєктами Еразмус+.

Крім розглянутого проєкту члени кафедри стали учасниками низки інших, предметом яких є різні напрями діяльності університету в міжнародному освітньому середовищі.

Таким чином, викладачами кафедри педагогіки, її магістрантами та аспірантами здійснюється широкий спектр форм активності, спрямованих на надання всім аспектам своєї діяльності (навчальному, науковому, методичному, організаційному) міжнародного виміру, що, власне, і розуміється фахівцями як «інтернаціоналізація вищої освіти».

1. Предметом нашого подальшого розгляду є аналітичні узагальнення та висновки представників наукової лабораторії педагогічної компаративістики щодо суперечностей, пов'язаних із інтернаціоналізацією академічної діяльності, чинників, що зумовлюють успіх досліджуваного процесу, та ризиків, викликаних ним.

Дозволимо собі звернутися до нашої публікації на дотичну тему, що має назву «Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету» (Сбруєва, 2016а). У статті, зокрема, йдеться про суперечності в розвитку інтернаціоналізації вищої освіти, що є найбільш актуальними та гострими в умовах сьогодення. Такими суперечностями є:

- між глобальним та національним вимірами місії університету, а саме: між наданням пріоритету задоволенню інтересів глобальної або національної/місцевої громади у діяльності університету;
- між ринковими стратегіями інтернаціоналізації діяльності ЗВО, що ставлять за мету його комерційні вигоди, та стратегіями інноваційного розвитку вишу, що передбачають системне використання сучасних ІК-технологій, залучення до навчання й професійної діяльності кращих людських і матеріальних ресурсів, відкриття нових актуальних спеціальностей та забезпечення випереджального характеру професійної підготовки в уже існуючих;
- між орієнтацію на інтернаціоналізацію вишу та рівнем його організаційної й інтелектуальної готовності до запровадження інтернаціоналізованого курикулуму, сформованістю системи інтеркультурного супроводу навчальної й позанавчальної діяльності іноземних студентів, станом інфраструктури університетського кампусу;
- між фінансовими вигодами конкретних ЗВО, що несе з собою міжнародна студентська мобільність, та соціокультурними ризиками для місцевої громади, яка є не готовою до влиття в неї значної кількості представників інших етносів, релігій, культур.

Означені суперечності в діяльності ЗВО відображаються повною мірою в діяльності всіх їх структурних підрозділів, зокрема кафедр, що безпосередньо реалізують всі аспекти місії закладу. Кафедра, її викладачі найбільш тісно пов'язані з міжнародними

студентами, знайомі з їх культурними та академічними проблемами. На подолання означених суперечностей та розв'язання проблем, пов'язаних із ними, повинна бути спрямована система організаційно-педагогічних умов, що забезпечать перетворення процесу інтернаціоналізації на драйвер, тобто рушійну силу інноваційного розвитку Університету. Такі умови мають як інституційний, так і особистісний виміри.

Інституційний рівень організаційно-педагогічних умов перетворення інтернаціоналізації на драйвер інноваційного розвитку університету ми розділяємо на три групи, а саме ті, що стосуються: 1) цілепокладання; 2) механізмів реалізації; 3) контролю якості.

До першої групи умов (цілепокладання) відносимо такі:

- відповідність стратегії інтернаціоналізації місії університету;
- урахування широкої сукупності зовнішніх (політичних, економічних, культурних, релігійних, етнічних тощо) та внутрішніх (кадровий потенціал, розвиток інфраструктури, ліценційні обсяги, забезпеченість ІТ-технологіями, якість та мобільність менеджменту) чинників у процесі розробки та реалізації стратегій інтернаціоналізації університету;
- співвіднесення академічних, репутаційних та комерційних інтересів університету в контексті розробки та реалізації стратегії його інтернаціоналізації;
- послідовне та системне охоплення процесами інтернаціоналізації всіх аспектів діяльності університету (освіта, наука, соціальні послуги) з урахуванням актуальних світових тенденцій інноваційного розвитку кожного з них;
- урахування інтересів місцевої, регіональної, національної, міжнародної громад у визначенні стратегій інтернаціоналізації університету.

Друга група умов (механізми реалізації) включає такі:

- розгортання процесів інтернаціоналізації як «згори-вниз» (адміністративні стратегії), так і «знизу-вгору» (стратегії академічного, наукового та інтеркультурного співробітництва) та «знизу-вширш (мережеві стратегії)»;
- співвіднесення втрат та вигод (людських, часових, інтелектуальних, фінансових, матеріальних та ін.) у контексті розробки та реалізації програм академічної мобільності;

- кваліфікована та проактивна політика співпраці університету з посольствами іноземних держав, зарубіжними університетами-партнерами та їх інноваційними структурами, міжнародними рекрутинговими компанями, міжнародними університетськими мережами тощо;
- мотивація, підтримка та організаційне забезпечення участі студентів, викладачів, науковців, адміністраторів у міжнародних академічних та наукових програмах, стажуваннях, програмах академічного обміну.

До третьої групи умов (контролю якості) належать такі:

- дотримання міжнародних стандартів забезпечення якості навчання іноземних студентів;
- забезпечення якості діяльності інфраструктури академічного та культурного супроводу іноземних студентів;
- застосування сучасних технологій менеджменту ризиків у розробці та реалізації стратегій та технологій інтернаціоналізації. (Сбруєва, 2016а).

Крім інституційного рівня організаційно-педагогічних умов забезпечення успіху інтернаціоналізації значимим є також особистісний, що у контексті нашого дослідження розглядаємо як сформованість міжнародної компетентності викладача ЗВО, міжнародного (європейського) виміру його професіоналізму.

В умовах подальшого розвитку Європейського простору вищої освіти суттєвого значення набуває європейський професіоналізм викладачів, що включає такі аспекти професійної компетентності: фаховий, науковий, мультикультурний, громадянський, мовний, D-технологічний. Така систематика складових професійної компетентності викладача охоплює як сутнісні аспекти, що відповідають місії університету (освітня, наукова, громадянська компетентності), так і інструментальні (мовна, мультикультурна, інформаційно-комунікаційна). Далі коротко прокоментуємо зміст компетентностей викладача, що є основою міжнародного (європейського) професіоналізму.

Сукупність названих компетентностей викладача, що набувають актуальності в контексті інтернаціоналізації освітнього та наукового простору вищої школи, не може бути повною без ІК-компетентності, що стала особливо значимою в умовах пандемії Covid-19, а після того – воєнного стану, у якому Країна перебуває

вже тривалий час. ІК-компетентність означає професійне володіння викладачем сучасними цифровими технологіями та їх ефективне використання в усіх аспектах професійної діяльності (Сбруєва, 2016б).

Виокремлюємо також сукупність організаційно-педагогічних умов набуття викладачем українського вишу професійних компетентностей, пов'язаних із викликами інтернаціоналізації освітнього та наукового простору вітчизняної системи вищої освіти. До означених умов ми першочергово відносимо такі:

1) залучення викладачів до розробки та системної реалізації стратегії інтернаціоналізації вишу;
2) розробку та запровадження механізмів мотивації викладачів до участі у програмах міжнародної академічної та наукової мобільності;
3) забезпечення можливостей вивчення викладачами іноземних мов та складання екзаменів, що засвідчують рівень професійного володіння іноземною мовою (передусім англійська мова рівнів B2 – C1);
4) ініціативна участь університету в укладанні договорів про міжнародне співробітництво з вишами інших країн, що передбачають можливості стажувань викладачів, участі в міжнародних конференціях, спільних наукових досліджень, публікації наукових праць у фахових виданнях інших країн тощо;
5) забезпечення можливостей участі викладачів у роботі міжнародних фахових мереж, що сприяють включенню в міжнародну професійну спільноту;
6) розробка та запровадження внутрішньоінституційних стандартів якості міжнародної діяльності університету;
7) запровадження механізмів внутрішньої оцінки якості професійної діяльності викладачів, пов'язаної з викликами інтернаціоналізації (Сбруєва, 2016б).

У цілому зазначимо, що інтернаціоналізація університету є складним суперечливим процесом, що може стати як драйвером його інноваційного розвитку, так і каталізатором занепаду, оскільки стратегії та механізми цього процесу можуть радикально різнитися між собою: від творчо-розвивальних до агресивно-комерційних.

Отже, здійснений нами аналіз діяльності кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка дозволяє констатувати, що всі її аспекти – освітній та методичний (курикулярний вимір), науковий та проєктний (екстракурикулярний вимір) мають розвинену міжнародну та міжкультурну складові та спрямовані на системну інтернаціоналізацію діяльності, яка виступає як вагомий драйвер інноваційного розвитку кожного члена академічної спільноти, структурного підрозділу та університету в цілому. Досліджувана діяльність спрямована на забезпечення високої якості процесу та результату підготовки фахівців. Найбільш успішними та плідними, з нашої точки зору, що мають тривалу історію та значні перспективи, є такі аспекти діяльності кафедри в цілому та лабораторії педагогічної компаративістики зокрема:

- освітня діяльність, результатом якої є створення та запровадженням в освітній процес порівняльно-педагогічної складової педагогічної освіти, яка набула наскрізного характеру, тобто здійснюється як на бакалаврському, так і на магістерському та докторському рівнях. ІВО розглядається в цих навчальних курсах як суттєвий чинник розвитку сучасної освіти на всіх рівнях її функціонування;
- методична діяльність, що полягає у створенні ґрунтовного методичного забезпечення навчальних курсів порівняльо-педагогічної спрямованості;
- наукова діяльність, що характеризується створенням наукової лабораторії педагогічної компаративістики, яка спеціалізується значною мірою на дослідженні процесів інтернаціоналізації вищої освіти.

Усвідомлюємо, що схарактеризована нами діяльність потребує подальшого розвитку, який ми вбачаємо в активізації проєктної та публікаційної складових та міжнародної мобільності всіх членів академічної громади.

Література

Авшенюк, Н. М. (2016). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття)* (дис. д-ра пед. наук: 13.00.01). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.

Бойченко, М. (2011). Вплив інтернаціоналізації на розвиток інноваційних процесів в управлінні європейською вищою освітою. *Studies in Comparative Education, 2.*

Бойченко, М. (2020). Стратегії вищої освіти у світлі зміни поколінь як умови стійкого розвитку суспільства (вимір інтернаціоналізації). *Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства*, (сс.51-77). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

Бойченко, М. А. та ін. (2023) Європейський вектор розвитку української освіти: досвід та перспективи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 209*, 43-48.

Горбунова, Л. С. (2015). Інструменти інтернаціоналізації вищої освіти в європейській освітній політиці. У І. В. Степаненко (Ред.), *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій. Аналітичний огляд,* (сс. 219-235). Київ: ІВО НАПН України.

Дебич, М. А. (2019). *Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія*. Ніжин: ПП Лисенко. Режим доступу: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Debych_M_2-12-2019_monogr_disert.pdf.

Заболотна, О. (2023). Інститут Конфуція як освітній інструмент м'якої сили і його зв'язок із державною політикою КНР. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 4,* 52-59. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2023.292339.

Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

Зінченко, В. (2018). Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій. У І. В. Степаненко (Ред.), *Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій,* (сс. 43-78). Київ: ІВО НАПН України.

Козієвська, О. І. (2013). Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном. *Вища освіта України, 1,* 88-97.

Курбатов, С. (2020) Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: проблема якості. *Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства*, (сс.124-144). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

МОН України (Міністерство освіти і науки України) (2022). *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки*. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki.

Огієнко, О. І. (2012а). Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (26),* 97-105.

Огієнко, О. І. (2012б). Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (26),* 97-105.

Огієнко, О. І. (2014). Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (35),* 10-19.

Огієнко, О. І. (2015а). Міжнародна діяльність як фактор інноваційного розвитку університетів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (52),* 218-226.

Огієнко, О. І. (2015б). Методологічні орієнтири порівняльної педагогіки в умовах глобалізації. Освіта для сучасності = *Edukacja dla współczesności: зб. наук. пр.:* у 2 т. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, Т. 2, 359-366.

Огієнко, О. І. (2016). Інтернаціоналізація вищої освіти: досвід німецькомовних країн (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія). *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 10.*

Огієнко, О. І. (2021). Сучасні тенденції розвитку професійної підготовки вчителів: міжнародний вимір. *Редакційно-видавничий відділ Мукачівського державного університету,* м. Мукачево, 137-155.

Проценко, І., Бикова, М. та ін. (2022). The European dimension of the development of innovative activities in the field of higher education. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 65,* 58-65.

Сбруєва, А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка: навчальний посібник*. Суми, Козацький вал.

Сбруєва, А. А. (2001а). Трансформація мотивів розвитку міжнародної вищої освіти в умовах глобалізації: політичний аспект. *Теоретичні питання освіти і виховання, 18,* 5-8.

Сбруєва, А. А. (2001б). Глобалізація–інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти. *Теоретичні питання освіти і виховання, 17,* 125-128.

Сбруєва, А. А. (2001в). Освіта в умовах глобалізації. *Шлях освіти, 2,* 22-25.

Сбруєва, А. А. (2001г). Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми. *Педагогічні науки, 3,* 255-262.

Сбруєва, А. А. (2005). Болонський процес як європейський вимір глобальної інтернаціоналізації вищої освіти. *Педагогічні науки, 1,* 340-348.

Сбруєва, А. (2006). Ринкова стратегія Болонського процесу та глобального поступу вищої освіти. *Педагогічні науки, Частина перша,* 73-80.

Сбруєва, А. А. (2007). Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти. *Шлях освіти, 2,* 14-18.

Сбруєва, А. А. (2013). Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України, 3,* 89-95.

Сбруєва, А. А. (2014). Відкритий метод координації: інноваційний механізм управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (40),* 282-294.

Сбруєва, А. А. (2015а). Розвиток вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи: європейський та американський контексти. *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти.* Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 10-31.

Сбруєва, А. А. (2015б). Єроінтеграційні процеси у сфері вищої освіти: механізми управління та виміри змін. *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 31-51.

Сбруєва, А., Козлов, Д. (2016а). Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6,* 71-87.

Сбруєва, А. (2016б). Професійна компетентність викладача університету в умовах інтернаціоналізації освітнього та наукового простору вітчизняної вищої школи. В кн.*: Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю,* (сс. 44-49) (Суми, 16-17 листопада 2016 р.). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Сбруєва, А. А., Єременко, І.В. (2019). *Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. Режим доступу: http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/8185.

Сбруєва, А. А. (2021*). Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти: навчальний посібник*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Сбруєва, А. та ін. (2023а). Тенденції інтернаціоналізації вищої освіти Китаю в контексті реалізації ініціативи «Один пояс, один шлях». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (126),* 106-126.

Сбруєва, А.А., Чу Їн (2023б). Міжнародні стратегічні академічні партнерства: досвід ЄС та Китаю. *Europeanization of the educational environment: realities and prospects: scientific monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, сс. 286- 313.

Семеног, О.М. (2021). *Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти*: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Степаненко, І. (2016). Інтернаціоналізація вищої освіти як комплексна стратегія: ключові концепти, проблеми і принципи впровадження. *Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації*, (сс. 6-42). К.: ІВО НАПН України.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (2023). *Міжнародне співробітництво.* Режим доступу: https://sspu.edu.ua/mizhnarodna-diyalnist/mizhnarodne-spivrobitnytstvo.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (2023). *Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*. Режим доступу: https://sspu.edu.ua/mizhnarodna-diyalnist/mizhnarodne-spivrobitnytstvo.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (2023). *Кафедра педагогіки. Напрями діяльності*. Режим доступу: https://pedagogika.sspu.edu.ua/kafedra/napriamy.

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (2023). *Жан Моне Модуль*. Режим доступу: https://jmm.sspu.edu.ua/.

Чернякова, Ж. (2008). Інтернаціоналізований навчальний план як педагогічна проблема. *Педагогічні науки,* 316-321.

Чернякова, Ж. (2010). Цілі інтернаціоналізації вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (6),* 123-131.

Чернякова, Ж. (2013а). Порівняльна характеристика процесів глобалізації та інтернаціоналізації в контексті формування сучасної освітньої політики. *Studies in Comparative Education, 2.*

Чернякова, Ж. (2013б). Професійно-педагогічна підготовка вчителя в контексті інтернаціоналізації освітнього простору Великої Британії: компетентнісний підхід. *Порівняльна професійна педагогіка, 1,* 154-162.

Чернякова, Ж. (2013в). Інтернаціоналізація європейського освітнього простору: етапи розвитку та пріоритетні завдання. *Порівняльно-педагогічні студії, 4,* 125-131.

Чернякова, Ж. (2013г). *Інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи Великої Британії: монографія*. Суми: видавничо-виробниче підприємсство «Мрія».

Чернякова, Ж.Ю. (2019). Інтернаціоналізація освітнього простору: мультикультурний аспект. *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sich*, pp. 538-546.

Чернякова, Ж. Ю. (2021). *Academic Writing For Postgraduate Students*: *навчальний посібник для аспірантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Чистякова, І. А. (2015). Особливості формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (50),* 461-476.

Чистякова, І. А. та ін. (2023). Транснаціоналізація світового фармацевт-тичного ринку та його конкурентний розвиток в системі міжнародного бізнесу. *Наукові перспективи, 1(31),* 422-434.

Шитікова, С. П. (2017). Особливості і тенденції інтернаціоналізації вищої освіти України в контексті реалізації програм міжнародної співпраці ЄС. *The Caucasus: Economical And Social Analysis Journal, 20, 05,* 7-12.

Altbach, P., Knight, J. (2007)The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education, 11(3/4),* 290-305.

Beelen, J., Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies.* Ed. by A. Curai, et.al., Cham: Springer Open International Publishing. pp. 67-80.

Boichenko, M. A. (2022). Internationalization of pianists training in Austrian higher art education institutions. *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал, 1,* 5-8.

Boichenko, M. A. (2023). Europeanization of PhD Training: Experience of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. *Europeanization of the educational environment: realities and prospects: scientific monograph.* Riga, Latvia: Baltija Publishing, pp. 68-83.

Brandenburg, U. and De Wit, H. (2012). Getting internationalisation back on track. IAU Horizons, 17 (3)+18 (1). *Re-thinking Internationalization. International Association of Universities,* Paris.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014). *Terminology of European Education and Training Policy.*

Cherniakova, Zh. (2014). Internationalization as the main tendency in the development of innovative processes of education. *Класичний приватний університет,* 238-239.

Cherniakova, Zh. (2019a). Professional and pedagogical training of the teachers in the context of internationalization of educational space in Great Britain. *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1 (18),* 202-209.

Cherniakova, Zh. (2019b). Internationalization of educational space of higher education: characteristic of the models. *Vzdelávanie a spoločnosť, IV,* 171-176.

Chernyakova, Zh. Yu., Bugaienko, T. V. (2019c) The internationalization of the educational process: theoretical foundations. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (86), Issue: 209*, 18-21.

Cherniakova, Zh. (2020). Modernization of professional and pedagogical training of the British teacher in the context of internationalization of educational process. *Topical issues of history of education and comparative education.* Liha-Pres, pp. 21-40.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., Polak, E. (2015). Internationalisation of Higher Education. Brussels: European Parliament, *Directorate-General for Internal Policies.*

de Wit H., Altbach, Ph. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy reviews in higher education, 5 (1),* 28-46.

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action.* Washington, D.C: NAFSA. IEASA (International Education Association ofvSouth Africa). Nelson Mandela Bay.

Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education, 33,* 2-3.

Knight, J., De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: where have we come from and where are we going? In *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*. London, UK: Routledge.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum.* Abingdon: Routledge.

Marginson, S. (2016). The international context of higher education change: Drivers and challenges. *Centre for Global Higher Education. UCL Institute of Education,* 15 April 2016.

Montgomery, S. (2013). *Does Science Need a Global Language?.* Chicago: University of Chicago Press.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8,* 5-31.

Ogienko, O. (2020). European dimensions of adult education policy. UNESCO Chair. *Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century, 1,* 22-26.

Pukhovska, L. (2018). Theoretical foundation of vocational education and training in EU countries. Education: *Modern Discourses, 1,* 63-69. URL: https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-7.

Robson, S., Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal, 18(2),* 127-134.

Scott, P. (2016). International Higher Education and the Neo-liberal Turn *International Higher Education 84 (Winter),* 16-17.

Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of international Mobility, 5,* 177-216.

Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education, 1(1),* 52-74.

Віталій Бойченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9098-0185

Марина Бойченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832

ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ

У розділі монографії розкрито зміст та особливості організації процесу підготовки фахівців у професійно-технічних школах та коледжах Австрії. Окреслено механізми співпраці австрійських закладів професійно-технічної освіти з міністерствами, соціальними партнерами та бізнес-сферою. Схарактеризовано різні форми навчання, починаючи з початкової професійної освіти (IVET) і закінчуючи коледжами вищої професійної освіти (BHS). Висвітлено ключові педагогічні проекти, що реалізуються австрійськими закладами професійно-технічної освіти.

Професійно-технічна освіта в Австрії має свою давню історію, що починається у XVIII столітті. Уперше школи підготовки ремісників були відкриті у Відні в середині XIX століття. У 1758 році у Відні була заснована Імператорська та Королівська академія мистецтв (Imperial and royal academy of arts k. u. k. Real- und Zeichnungsakademie), де навчалося спочатку 11 здобувачів освіти. Ця технічна школа займалася підготовкою фахівців у текстильній галузі виробництва. У 1873 році була заснована Перша промислова школа в Австрійській імперії в місті Дорнбірн. Цей заклад ПТО став першим кроком до створення системи професійно-технічної освіти в країні. Згодом, відкрилися інші промислові школи по всій Австрійській імперії.

У 1919 році, після закінчення Першої світової війни і декларування Австрії республікою, була утворена система професійно-технічної освіти, мета якої полягала в підготовці кваліфікованих робітників. У цей період було створено школи-майстерні, де учні здобували основні робітничі навички та технічні знання.

Протягом наступних десятиліть було розвинуто систему професійно-технічної освіти в Австрії. У 1969 році було утворено Федеральне міністерство для питань освіти та культури, яке

відповідало за координацію та розвиток професійно-технічної освіти (Wollschläger, Guggenheim, 2004).

У 2009 році було створено Федеральне міністерство науки, досліджень та технології (Federal Ministry of Education, Science and Research), яке допомагає просуванню наукових досліджень та інновацій у сфері професійно-технічної освіти.

В Австрії високо цінують технічні навички та практичний досвід, тому професійно-технічна освіта є популярним вибором серед студентів. Вона дає можливість отримати професійну підготовку та вміння, що допомагають в здобутті роботи в конкретній професійній сфері.

У сучасних умовах система професійно-технічної освіти в Австрії надає здобувачам ПТО широкий спектр можливостей для отримання професійної підготовки та кар'єрного розвитку. Вона включає різні рівні освіти, від професійних училищ і технічних коледжів до вищої професійної освіти в університетах і закладах вищої професійної освіти.

Аналіз науково-педагогічного дискурсу свідчить про значний інтерес українських дослідників до процесу підготовки фахівців у професійно-технічних школах та коледжах Австрії. Структурні особливості системи освіти, у різні часи, розглядали такі науковці як: О. Пулінець, Р. Мельниченко, С. Коцур, Л. Лебідь, Н. Лавриченко, О. Антонова, О. Дем'янюк, Л. Єрмак, С. Романов, Л. Сакун, Н. Абашкіна, Н. Бідюк та інші автори. Але, на наш погляд, актуальною є потреба в детальному розкритті особливостей організації процесу професійно-технічної освіти в Австрії.

Особливості організації процесу підготовки фахівців у професійно-технічних школах та коледжах Австрії

Після закінчення початкової школи (1-4 класи) учні можуть продовжити навчання на нижчому середньому рівні (5-8 класи) або в академічній середній школі (нижчий цикл), або в середній школі. Також є 8-річні початкові школи. Тут більше не потрібно відвідувати академічну середню школу (нижчий цикл) або середню школу після закінчення 8 класу. Вступ до закладів професійно-технічної освіти та коледжів (на рівні старшої середньої школи) можливий після успішного закінчення 8 класу.

Залежно від попередньої освіти та бажаного типу школи,

додаткові вимоги для вступу включають попередню успішність у школі з певних предметів або вступний іспит. Понад 70 % австрійської молоді у віці 14 років обирають шлях у галузі професійної освіти.

Початкова професійна освіта (IVET) є провідним напрямом діяльності професійно-технічних шкіл і коледжів, поряд із наданням загальної освіти. Випускники цих шкіл мають прямий доступ до професії або різні форми безперервної професійної освіти та навчання (CVET), залежно від тривалості навчання (Cedefop; ibw Austria, 2019).

Школи середньої професійної освіти та вищі професійні училища характеризуються збалансованим поєднанням загальної освіти, професійно орієнтованої теорії і практики (включаючи стажування), а також різноманітними можливостями навчання та спеціалізаціями в різних галузях різної тривалості.

Великою популярністю користуються коледжі вищої професійної освіти. Їх студенти закінчують навчання з атестатом зрілості та дипломом і забезпечують високий кваліфікаційний рівень завдяки набуттю професійної кваліфікації (працевлаштування), загальному доступу до вищої освіти (можливість навчання) та визнання цих курсів на європейському рівні.

Відповідне базове законодавство втілено в Законі «Про організацію шкіл» (SchOG), Законі «Про шкільну освіту» (SchUG) та Законі «Про шкільну освіту для людей, які працюють, на курсах вищої освіти та підготовчих курсах» (SchuG-BKV). Вони можуть бути змінені парламентом, діючи простою більшістю голосів після процесу консультацій. Навчальні програми різних типів шкіл визначаються розпорядженням Федерального міністра освіти, науки та досліджень (*Schulorganisationsgesetz*, 2024).

За винятком приватних шкіл, відвідування професійно-технічної школи та коледжу є безкоштовним. Це також стосується курсів професійно-технічної освіти після закінчення середньої школи та спеціальних форм для людей, які працюють. Однак, здобувачам освіти потрібно робити внески на підручники, проїзд до школи та матеріали. Плата стягується за шкільні екскурсії та інші заходи, а також за пансіон (можливі гранти).

Федеральний уряд бере на себе витрати на утримання державних шкіл середньої професійної освіти (включаючи федеральну школу лісового господарства) і закладів вищих професійної освіти, тоді як уряд відповідної провінції несе витрати на професійно-технічні училища з неповним робочим днем, шкіл сільського та лісового господарства. Федеральний уряд також виплачує заробітну плату вчителям федеральних шкіл і коледжів, у тому числі в приватних школах зі статусом публічного права. Витрати на викладацький склад у професійно-технічних училищах з неповним робочим днем та школах сільського та лісового господарства розподіляються між федеральним урядом та урядами провінцій.

Деякі сфери сектору професійно-технічної освіти належать до компетенції інших міністерств, таких як Федеральне міністерство цифрових та економічних питань (включаючи навчання на базі компаній, акредитацію професійних кваліфікацій), Федеральне міністерство соціальних справ, охорони здоров'я, догляду та захисту прав споживачів (включаючи школи для охорони здоров'я та сестринської справи), а також Федеральне міністерство сільського господарства, регіонів і туризму (включаючи будівництво, утримання та поступове припинення діяльності коледжів сільського та лісового господарства та Федеральної школи лісового господарства) (Li et al., 2023).

Австрійська система економічного та соціального партнерства ґрунтується на добровільному співробітництві між законними та добровільними стейкхолдерами, а також між палатами та представниками уряду, причому законними стейкхолдерами є представники роботодавців (Федеральна економічна палата Австрії), працівників (Федеральна палата праці) та сільського господарства (Постійна конференція президентів сільськогосподарських палат) та добровільних стейкхолдерів, до складу яких входять Федерація австрійської промисловості та Австрійська федерація профспілок.

У сфері шкільної освіти соціальні партнери беруть участь у розробленні законодавства та прийнятті постанов (наприклад, для нових навчальних програм).

Співпраця з бізнес-сферою відіграє важливу роль для всіх, хто причетний до сектору ПТО. Таким чином, навчальні програми за відповідними спеціалізаціями або напрямами навчання адаптовані до вимог економіки, і компанії пропонують спеціальне професійне

навчання та місця для обов'язкового стажування. Результати досліджень і розробок упроваджуються практико-орієнтованим способом у спільні проєкти між школами та бізнес-сферою, наприклад, у формі дипломних проєктів. Усі викладачі професійно орієнтованих та практико орієнтованих дисциплін мають практичний досвід роботи у приватному секторі.

У школах середньої професійної освіти та закладах вищої професійної освіти освітнє консультування надають спеціально підготовлені викладачі, які доступні для учнів та керівництва, підготовки до прийняття рішень, допомоги й індивідуальне консультування студентів.

Освітні консультанти працюють зі «школами-годівницями», шкільними консультантами в академічній середній школі нижчого рівня, а також із іншими консультативними службами для учнів останніх курсів (Public Employment Service Austria, Австрійська студентська спілка в університетський рівень тощо).

У той час як Berufsreifeprüfung (або BRP) не призводить до набуття будь-якої професійної кваліфікації, він забезпечує загальну кваліфікацію для вступу до закладів вищої освіти в Австрії випускникам дуальної системи (іспит на відпустку учнівства), випускникам шкіл середньої професійної освіти тривалістю не менше трьох років, випускникам шкіл охорони здоров'я та медсестринства, випускникам шкіл для парамедичної підготовки, а також для випускників іспиту кваліфікованих робітників або іспиту майстра відповідно до Закону про професійну підготовку для сільського та лісового господарства, особи, які склали іспит майстра або іспит на підтвердження компетентності, а також до Закону про регулювання торгівлі, комерції та промисловості, а також для осіб з іншими кваліфікаціями відповідно до § 1 Закону про професійну освіту (*Dual Vocational Training and Skills in Austria*).

Попереднє відвідування школи не є обов'язковим для допуску до іспитів Berufsreifeprüfung. Незалежно від іспиту Berufsreifeprüfung, іспити шкіл середньої професійної освіти та коледжів вищої професійної освіти можуть бути складені як зовнішні іспити. Це стосується також атестату зрілості та іспиту закладів вищої професійної освіти, дипломного іспиту з курсів вищої професійної освіти та випускного іспиту шкіл середньої професійної освіти.

Поряд із замовленням окремих дослідницьких проєктів, коли це необхідно, вирішальною опорою для стратегічного розвитку VET є Дослідницька конференція VET (BBFK), яка проводиться кожні два роки ().

Пріоритетними темами конференції є поточні (соціально-економічні) розробки, де обов'язковими є дослідницькі проєкти. Результати задокументовані в матеріалах конференції опубліковані BMBWF, і таким чином вони також стають доступними для ширшого кола зацікавлених сторін та дослідників (*Austrian Vocational Training Research Conference BBFK,* 2024).

Компетентнісно орієнтоване навчання

Компетентності розглядаються як еталон успіху процесів навчання – знання, засвоєні напам'ять, стають менш важливими в сучасному цифровому, орієнтованому на професійну діяльність, суспільстві. З цієї причини протягом кількох років у центрі уваги австрійського сектору професійно-технічної освіти було компетентнісно орієнтоване навчання. Адже незаперечним є факт, що компетентності відіграють важливу роль у секторі професійно-технічної освіти, оскільки вони є необхідною умовою для здатності займатися професією та можливості брати участь у програмах вищої освіти. Компетентність включає в себе сукупність знань, здібностей, розуміння, ноу-хау, акторської майстерності, досвіду та мотивації, а отже, є вимогою для подолання конкретних (проблемних) ситуацій і вирішення конкретних завдань.

У зв'язку зі зміною парадигми від предметно орієнтованого до компетентнісно орієнтованого викладання учні вчаться переводити фактичні знання в компетентні дії й використовувати наявні знання під час здійснення тих чи інших кроків. Метою сектору професійно-технічної освіти є подальший розвиток навчання та викладання з орієнтацією на компетентність, яка має стати ключовим елементом для планування та дизайну уроків, а також для визначення й оцінки успішності. Тут слід зосередитися на нових формах викладання та навчання. Компетентнісно орієнтоване навчання слід розглядати як загальну концепцію розвитку та забезпечення якості шкільної роботи.

Завдяки систематичному управлінню проєктами та проєктним групам, які об'єднують представників управління освітою, універ-

ситетських педагогічних коледжів, бізнесу та шкіл, регулярно розроблялися та впроваджуються заходи щодо компетентнісно орієнтованого дизайну навчання:

- *відправною точкою є освітні стандарти у професійно-технічній сфері,* які надають педагогічним працівникам інструмент для ще більшої орієнтації своєї роботи на компетентності. Освітні стандарти у професійно-технічній освіті описують підсумкові кваліфікації, отримані в закладах середньої професійної освіти (11 рік) і коледжах вищої професійної освіти (13 рік), зосереджуються на основному процесі викладання та навчання та окреслюють, на основі моделей компетентностей, міжпредметні та міждисциплінарні основні компетентності, яких учні мають досягти до завершення навчання;
- *навчальні програми, орієнтовані на компетентності і результати навчання, як основа для викладання:* поряд із освітніми стандартами, вони є ще одним важливим елементом для заохочення компетентнісної орієнтації викладання. Навчальна програма, орієнтована на компетентність і результат навчання, зосереджена на компетентностях (результатах навчання), яких необхідно досягти. Це означає, що відбувається зміна цілей навчальних програм від простого змісту (вхідних даних) до результатів. Результати навчання – це свідчення того, що учень знає, розуміє та вміє робити після завершення навчального процесу (Рекомендація Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 року щодо створення Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя). Навчальні програми, орієнтовані на компетентність і результати навчання, належать до систем класифікації, таких як ISCED, і базуються на моделях компетенцій, зазначених в освітніх стандартах для сектора професійної освіти. Конкретно дескриптори освітніх стандартів розподіляються на навчальні та викладацькі цілі індивідуального змісту навчання/викладання. Вони сформульовані в межах підходу, що передбачає орієнтацію на результат навчання, а також містять соціальні й особистісні компетентності. Крім того, результати навчання, зазначені в навчальних програмах, є основою для зарахування до Національної рамки кваліфікацій (НРК);

- *сітки компетентностей/мінімальні вимоги як інструмент зворотного зв'язку про результативність, що сприяє навчанню:*
  - ✓ підтримка річного планування, а також розробка концепції оцінки діяльності на початку навчального року;
  - ✓ забезпечення можливості швидкого огляду поточного прогресу в навчанні (діагностики) протягом навчального року, створення основи для обговорення зворотного зв'язку між учителями, учнями та опікунами і, таким чином, надання можливостей для визначення індивідуальних заходів підтримки;
  - ✓ створення ґрунтовної бази для оцінювання успішності в кінці навчального року;
- *навчальна програма BMBWF – компетентнісно орієнтоване навчання:* Ця навчальна програма охоплює навчальні дисципліни, які не можуть бути віднесені до стандартизованого, компетентнісно орієнтованого атестату зрілості та іспиту для отримання диплому. Основним змістом є визначення термінів, пов'язаних із темою компетентнісної спрямованості, розробка методів викладання і навчання, а також нових форматів навчання, соціальних форм і критеріїв оцінювання, використання освітніх стандартів і розробка прикладів для використання в аудиторії з метою сприяння компетентнісно орієнтованому навчанню.

Вищий рівень ПТО переслідує дві основні цілі: посилення індивідуалізації та орієнтація на компетентності. З цією метою закріплення заходів підтримки, що ґрунтуються на потребах, і розподіл годин навчального плану протягом двох семестрів на навчальний рік сприяє поступовому й постійному досягненню всіма учнями програмних результатів навчання – від обдарованих до тих, хто має труднощі в навчанні – і, таким чином, забезпечує стійку доступність професійних навичок. Переорієнтація викладання на вищому рівні посилює особисту відповідальність учнів за успіхи в навчанні та сприяє дбайливому використанню навчання та життєвого часу (наприклад, уникаючи повторення шкільної програми).

Система нового вищого рівня спрямована на підвищення мотивації учнів шляхом визнання позитивних досягнень і збереження їх, навіть якщо вони повторюють шкільну програму –

таким чином, серед іншого, задовольняється потреба в індивідуалізації викладання і стає можливою ефективна організація особистої шкільної кар'єри. Це підвищує шанси молоді на отримання позитивного атестата про повну загальну середню освіту. Кількість учнів, які повторно слухають курс і відсоток відсіву зменшуються з цією новою системою. Наразі ведеться робота над можливими адаптаціями контенту для подальшого розвитку вищого рівня.

Головною метою ПТО є надання молодим людям кваліфікації, яка збільшує їхні шанси на стійку та всебічну участь в економічному та соціальному житті та відповідає зростаючим кваліфікаційним вимогам економіки.

Обов'язок навчання поширюється на всіх молодих людей, які закінчили обов'язкову шкільну освіту до досягнення ними 18-річного віку. Протягом цього періоду законні опікуни зобов'язані забезпечити, щоб молоді люди брали участь у заходах з освіти та навчання або в програмі, яка готує їх до такого заходу. Цільові консультації та підтримка надаються координаційними центрами в окремих землях (Misko, Circelli, 2022).

Обов'язок щодо навчання може виконуватися, зокрема, шляхом:

- відвідування загальноосвітніх шкіл (коледжі вищої професійної освіти, школи середньої професійної освіти, академічні середні школи);
- завершення програми стажування відповідно до Закону «Про професійну освіту» або Закону «Про професійне навчання для сільського та лісового господарства»;
- навчальна програма відповідно до норм законодавства про охорону здоров'я;
- відвідування курсів, які готуються до зовнішнього незалежного іспиту або до індивідуальних навчальних курсів (наприклад, курси підготовки до випускного іспиту в обов'язковій школі або до початкової професійної освіти та навчання);
- участь у заходах політики на ринку праці;
- участь у заходах для молодих людей, які потребують допомоги відповідно до Закону «Про зайнятість інвалідів» (Behinderteneinstellungsgesetz), який підвищує їхню особисту ефективність і полегшує їх інтеграцію на ринку праці;

- працевлаштування, передбачене в межах перспективи або плану допомоги.

Якщо молоді люди закінчують принаймні дворічну школу циклу середньої професійної освіти, програму професійної підготовки, програму підготовки в галузі охорони здоров'я не менше 2500 годин або часткову кваліфікацію в рамках стажування до 18 років, обов'язок навчання закінчується із завершенням відповідного навчання.

Система освіти робить важливий внесок у реалізацію зобов'язань щодо навчання за допомогою численних заходів у сфері запобігання достроковому залишенню закладів шкільної освіти та відмові від навчання.

Кооперативне відкрите навчання (cooperative open learning – COOL) – це педагогічна концепція розвитку шкіл та викладання, заснована на реформах викладання для нижчої та старшої ланки середньої школи. COOL – це не готова схема, а підхід, який розробляється та вдосконалюється на локації відповідної школи (Sabitzer, Groher, Sametinger, 2019).

Основна увага приділяється ставленню учасників освітнього процесу, які беруть участь у шкільному житті: COOL дає можливість учням представити свої інтелектуальні та емоційні навички, різні таланти, креативність, допитливість та соціальну компетентність у класі. З ініціативи шкіл та коледжів бізнес-адміністрування ще в 2001 році BMBWF створив центр COOL, а інноваційні школи COOL були створені як практичні лабораторії, які підтримують COOL школи та розвивають концепцію.

Директорат I/B (школи та коледжі професійної освіти та освіти дорослих) у BMBWF відповідає за стратегічне забезпечення, зміст та процес упровадження COOL. Понад 1200 учителів в Австрії, переважно у сфері професійної освіти, вже впроваджують концепцію COOL. Вони беруть активну участь у більш ніж 60 сертифікованих партнерських та інноваційних школах, численних заходах та партнерствах. Спільнота COOL виросла за межі Австрії. Партнерів COOL та мережу COOL вже можна знайти, наприклад, у Німеччині.

Центр професійно орієнтованих мов (CEBS) Директорату I/B (VET Schools and Colleges and Adult Education) підтримує вчителів у впровадженні сучасної дидактики іноземних мов (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, навички 21 століття,

стандарти освіти, CLIL – Content and Language Integrated Learning, багатомовне викладання тощо). Загальнонаціональний мовний конкурс, що проводиться раз на два роки, дає можливість студентам усіх професійно-технічних шкіл та коледжів змагатися на загальноавстрійській основі. А діагностична процедура для виявлення рівня володіння англійською мовою, що є підготовленою та постійно розвивається у співпраці з міжнародними експертами, надає вчителям англійської мови інструмент для оцінки успішності своїх учнів та індивідуальної підтримки. Мовні онлайн-форуми пропонують викладачам іноземних мов можливість стежити за лекціями міжнародних спікерів (*VET & Adult education. Learning scenarios for VET & adult education*).

Численні контакти з міжнародними організаціями та участь у проєктах Європейської Комісії та Ради Європи доповнюють експертизу цього центру компетенцій.

З 2016 року робоча група під керівництвом Австрійського центру мовної компетенції ÖSZ розробляє мовно-чутливі методи та стратегії, щоб надати вчителям інструменти, необхідні учням для набуття (предметних) мовних навичок тією мовою, якою здійснюється навчання з усіх предметів.

Сімнадцять цілей, сформульовані ООН та спрямовані на забезпечення сталого розвитку на економічному, соціальному та екологічному рівнях у всьому світі, вже стали обов'язковим компонентом діяльності в закладах вищої професійної освіти та школах ПТО середнього рівня. Щороку у відповідних місцевостях реалізується велика кількість заходів, що ґрунтуються на ЦСР. Це особливо помітно в контексті ініціатив, пов'язаних із підприємницькою освітою.

Діяльність закладів професійно-технічної освіти з дуальною формою навчання

Молоді люди, які уклали договір про стажування з уповноваженим тренером (компанією) або договір про навчання, зобов'язані відвідувати професійно-технічне училище неповного дня. Цей тип системи навчання називається «дуальною системою професійної освіти» (або скорочено «дуальною системою»), оскільки освітні завдання розподіляються між двома постачальниками освітніх послуг: підприємством або надкорпоративним закладом та професійно-технічним училищем неповного дня.

Федеральне міністерство з цифрових та економічних питань відповідає за регулювання навчання (зміст навчання на базі компанії), тоді як BMBWF відповідає за педагогічні питання професійної школи. Навчання на базі компанії фінансується навчальним підприємством; витрати на забезпечення діяльності професійно-технічного училища з дуальною формою навчання бере на себе держава, а федеральний уряд і уряди провінцій розподіляють витрати. Федеральні провінції відповідають за будівництво та оснащення шкіл неповного робочого дня. Федеральний і провінційний уряди виділяють по 50 % коштів на вчителів професійно-технічних училищ, які працюють неповний робочий день за дуальною формою.

Учні мають змогу відвідувати професійно-технічні училища з дуальною формою навчання стільки навчальних років, скільки необхідно для їхньої підготовки. Залежно від програми стажування, тривалість навчання становить від двох до чотирьох, але зазвичай три роки. Нині існує понад 200 визнаних професій учнівства, які можна об'єднати в наступні групи:

- будівництво;
- адміністрування;
- хімічна промисловість;
- поліграфічна, фотографічна, графічна та паперова промисловість;
- електротехніка та електроніка;
- готельний, ресторанний бізнес і харчування (кейтеринг);
- здоров'я та догляд за тілом;
- комерція і торгівля;
- деревообробна, скляна та керамічна промисловість;
- інформаційно-комунікаційні технології;
- харчова промисловість, виробництво напоїв та тютюнової промисловості;
- технологія металообробки та машинобудування;
- мода, текстильна та шкіряна промисловість;
- тваринництво і рослинництво;
- транспортування і зберігання.

У зв'язку з постійними структурними змінами в економіці та суспільстві професії учнівства також піддаються постійним модифікаціям. Спостерігається динамічний розвиток нових професій учнівства, особливо у сфері послуг.

Випускний іспит може бути складений після завершення періоду навчання для встановлення того, чи набув учень необхідних навичок і знань для професії учнівства, про яку йде мова, і може професійно здійснювати діяльність. Випускний іспит має практичну та теоретичну складові і містить письмову та усну частини. Якщо здобувач освіти виконав вимоги відповідно до навчального плану останнього року професійно-технічного училища з дуальною формою освіти, іспит скрадатиметься лише з практичної частини.

Під час випускного іспиту для учнів, які навчаються чотирирічною програмою навчання, передбачена можливість скласти добровільний додатковий іспит для конкретної галузі.

Після успішного складання випускного іспиту здобувачі ПТО мають, серед іншого, такі варіанти підвищення кваліфікації: складання іспиту майстра ремісничого напряму з відмовою від частини іспиту; складання іспиту на компетентність для іншого регульованого ремесла чи професії або допущення до нього, якщо вимога для вступу є відповідною початковою кваліфікацією ПТО; доступ до подальших кваліфікацій через іспит Berufsreifeprüfung або іспит Studienberechtigungsprüfung як обов'язкова умова для вступу на навчання в університети, університети прикладних наук, курси післядипломної освіти та університетські педагогічні коледжі.

Навчальна програма професійно-технічного училища з дуальною формою навчання має рамковий характер та визначає результати навчання, зміст і порядок планування та реалізації освітнього процесу. Це дає можливість учителям самостійно здійснювати свою виховну роботу в межах заданого обсягу навчального навантаження (*Dual Vocational Training and Skills in Austria*).

Завданням директоратів освіти є визначення як кількості годин, так і навчальних планів окремих дисциплін на окремі навчальні роки в заданих межах шляхом видання додаткових положень до навчальної програми, якщо це не передбачено курикулумом.

Програма кожної навчальної дисципліни включає:

- навчально-методичні завдання, які конкретизують результати навчання, компетентності та навички, які мають бути сформовані у здобувачів освіти, та знання, якими вони повинні володіти;
- обсяг змісту навчання;

➢ принципи навчання як орієнтири для роботи вчителя.

Завданням професійно-технічного училища з дуальною формою навчання є викладання базових теоретичних знань на заочних предметних заняттях, сприяння та доповнення навчання на базі підприємства або професійної практики та розширення загальної освіти.

Навчальна робота в професійно-технічному училищі з дуальною формою навчання враховує тісний зв'язок зі світом праці в результаті навчання на базі компанії/підприємства. Спираючись на практичний досвід, учні закладів професійно-технічної освіти з дуальною формою навчання мають можливість самостійно здобувати знання, навички і брати участь у заходах CVET, щоб надати можливість молодим людям застосовувати свої знання та навички в різних ситуаціях, заохочується міжпредметне навчання. Зокрема, у старших класах використовується проектно орієнтоване навчання з метою формування у здобувачів освіти глибшого усвідомлення зв'язків між окремими предметними галузями та дисциплінами.

Варто зауважити, що обов'язковими для вивчення в закладах ПТО з дуальною формою навчання є німецька мова та комунікація, одна іноземна мова, пов'язана з професійною діяльністю, політична освіта, бізнес-дослідження, а також технічна теорія та практичні предмети, необхідні для відповідної професії (включаючи релігійну освіту в провінціях Тіроль і Форарльберг (Tyrol and Vorarlberg)).

Факультативні предмети охоплюють: іноземну мову, німецьку мову, прикладну математику та релігійну освіту (за винятком Тіролю та Форарльберга (Tyrol and Vorarlberg)); можливими факультативами є фізичне виховання та спорт, а також прикладна інформатика. Однак, директорати освіти можуть визначати додаткові (професійно значущі) факультативні предмети для здобувачів окремих професій.

Різноманіття організаційних форм зумовлене консультаціями між бізнес-сферою та відповідальними за шкільний компонент та враховує потреби окремих економічних та регіональних секторів.

У досліджуваних закладах працюють вчителі I, II та III предметних груп. Вчителі I та II груп викладають загальноосвітні та пов'язані з бізнесом предмети (I група) або теорію, пов'язану з професією (II група). У 2007 році було запроваджено програми підготовки викладачів професійно-технічних училищ за суміс-

ництвом в університетських педагогічних коледжах, для яких застосовуються такі вимоги до вступу:

- для I та II груп – успішне складання іспиту для отримання атестату зрілості та дипломного іспиту фахового коледжу вищої професійної освіти або успішне складання іспиту для отримання атестату зрілості або іспиту Berufsreifeprüfung та опанування відповідної програми професійної освіти;
- для III групи (практика, пов'язана з професією) – успішне складання іспиту на звання майстра-спеціаліста або еквівалентної відповідної кваліфікації;
- для всіх груп – не менше трьох років відповідної професійної практики.

Незаперечним є факт, що австрійська система професійної підготовки являє собою практико орієнтовану модель професійної освіти, важливість якої високо оцінюється по всій країні.

Завдяки широкому спектру варіантів кваліфікації – від часткової кваліфікації до високотехнологічних професій та сертифікату Berufsreifeprüfung – навчання на професійному рівні відкриває всі кваліфікаційні можливості, які пропонує австрійський ринок професійно-технічної освіти. Незалежно від того, з атестатом зрілості чи без нього, дуальне навчання гнучко адаптується до різних талантів і потреб.

Молоді люди, які вже мають атестат зрілості та вступають на навчання, користуються перевагами скорочених термінів навчання та покращеними можливостями працевлаштування після успішного складання випускного іспиту.

Бізнес-спільнота має високий попит на молодих людей, які успішно завершили навчання; ці кваліфіковані працівники складають значну частку самозайнятих осіб у статистиці стартапів. Крім того, шлях до самозайнятості полегшився завдяки підтвердженню кваліфікації спеціаліста, отриманої в процесі навчання.

Індивідуальна професійно-технічна освіта має на меті створити відповідний напрям навчання на рівні професійної підготовки для соціально чи фізично незахищеної молоді або менш обдарованої молоді для реалізації свого потенціалу у сфері професійної діяльності. Це може дати значний поштовх для інтеграції цієї категорії громадян у трудове життя. Індивідуальне професійне навчання пропонується як у вигляді схеми навчання з подовженим

періодом навчання, так і у вигляді програми професійної освіти, яка забезпечує часткову кваліфікацію. Завдяки можливості індивідуального навчання індивідуальні здібності, навички й потреби можуть бути реалізовані як на підприємстві, так і в спеціальних незалежних закладах освіти, а також у професійно-технічних училищах з дуальною формою навчання. Після складання випускного іспиту учні, які навчаються з подовженим терміном, мають ті самі права, що й «звичайні» здобувачі освіти. Навчальна програма з частковою кваліфікацією завершується випускним іспитом і дає навички та знання, які можуть бути використані в економічному житті і, таким чином, уможливлюють вихід на ринок праці.

Співпраця та партнерство між усіма зацікавленими сторонами у сфері професійно-технічної освіти незалежно від місця навчання є одним із ключових факторів, що забезпечують успіх дуальної системи навчання. Сучасна професійно-технічна освіта вимагає тісного зв'язку між теорією і практикою, між шкільним навчанням і практикою на підприємстві.

Великі торговельні мережі, а також промислові підприємства все частіше використовують потенціал, закладений у професійно-технічному навчанні, і у співпраці з професійно-технічними училищами з дуальною формою навчання розробляють додаткові схеми навчання, адаптовані до майбутніх кваліфікованих працівників. Ці активізовані контакти та співпраця між бізнесом та професійно-технічним училищем з дуальною формою навчання є важливим поштовхом для подальшого розвитку та забезпечення якості професійної підготовки.

Програма підтримки «Berufsmatura: навчання з атестатом зрілості», яка була започаткована у 2008 році, передбачає, що учні, які уклали договір про учнівство або договір про навчання, вже мають можливість підготуватися до іспиту Berufsreifeprüfung під час періоду навчання на безкоштовних курсах, з можливістю складання трьох часткових іспитів перед випускним іспитом. Один із часткових іспитів повинен бути складений до випускного іспиту, щоб після цього учень зміг залишитися в схемі підтримки. Витрати на підготовчі заходи несе Федеральний уряд (*Berufsmatura*).

Типи закладів професійно-технічної освіти Австрії

З метою кращого усвідомлення специфіки організації навчання в закладах професійно-технічної освіти різних типів та спряму-

вання, вважаємо за доцільне звернутися до конкретних прикладів.

У цьому контексті зауважимо, що поряд із закладами ПТО поширеними в країні є й заклади допрофесійної освіти. Зокрема, *однорічна допрофесійна школа* пропонує підліткам віком від 14 до 15 років комплексну профорієнтацію, забезпечує підготовчу допрофесійну/базову освіту та відкриває шлях до більш ніж 200 професій, а також різних шляхів подальшої освіти.

Допрофесійна школа підтримує молодих людей в останній рік обов'язкового шкільного навчання у прийнятті рішення про подальшу освіту або початок трудового життя через дуальну професійну освіту (учнівство). Індивідуальні інтереси, схильності, таланти та здібності учнів знаходяться в центрі цього перехідного процесу. На початку навчального року, під час майбутнього вибору професії та шляхів подальшої освіти, інтереси молодих людей пробуджуються та зміцнюються за допомогою широкого спектру інформації та початкового практичного досвіду.

Поряд із закріпленням та поглибленням змісту навчання загальноосвітніх предметів пропонується ґрунтовна та всебічна допрофесійна/базова освіта в предметних галузях, які відповідають ключовим професійним галузям економіки. Після закінчення періоду навчання молодь обирає один із поданих нижче напрямів спеціалізації:

- *технологічний кластер* – метал, електротехніка, будівництво, лісове господарство;
- *сервісний кластер* – комерція, торгівля, туризм, здоров'я, краса та соціальні справи.

Індивідуальні таланти та мотивація до навчання заохочуються навчанням, орієнтованим на практику та дію.

Створення автономного спеціалізованого напряму, такого як мехатроніка, інформаційні технології тощо, дає школам додаткову можливість ураховувати регіональні особливості та потреби підприємств, що знаходяться поблизу.

Практичне навчання гарантує, що здобувачі освіти будуть якнайкраще підготовлені до викликів свого професійного майбутнього та допоможе їм розвинути свої таланти та здібності для старту успішної кар'єри.

Школи та коледжі інженерії, декоративно-прикладного мистецтва, у першу чергу, пропонують програми в секторі початкової

професійної освіти та навчання (IVET) і знайомлять учнів із теорією та практикою відповідної спеціалізованої галузі. До них можна віднести такі типи закладів:

- 5-річні інженерні коледжі (9-13 класи), які пропонують форми викладання та навчання після закінчення середньої школи у фінальному році та завершуються атестатом зрілості та іспитом на отримання диплому;
- 4-річні та 3,5-річні школи середньої професійної освіти (9-12 класи), які завершуються випускним іспитом і пов'язані з сектором післяшкільної освіти за допомогою додаткових курсів (Studienberechtigungsprüfung або Berufsreifeprüfung);
- 4-семестрові курси вищої освіти (13-14 класи), які вимагають вступної кваліфікації до університету/закладу вищої освіти та завершуються іспитом на отримання диплому.

Окрім програми IVET існують також диференційовані безперервні програми ПТО для людей, які працюють. До них належать:

- 5-семестрові або 7-семестрові додаткові курси для людей, які працюють за наймом, які ведуть до тієї ж освітньої мети, що й відповідні 5-річні коледжі вищої професійної освіти, розроблені в модульній формі і завершуються отриманням атестату зрілості та іспитом для отримання диплома. В окремих випадках перед вступом на додатковий курс необхідно пройти так званий підготовчий курс;
- 6-семестрові курси професійної освіти для осіб, які працюють (вечірні курси), які, як і 4-семестрові курси післядипломної освіти, вимагають вступного цензу до університету/закладу вищої освіти та завершуються іспитом для отримання диплому;
- 7-семестові школи середньої професійної освіти для зайнятих людей, які завершуються випускним іспитом і пов'язані з сектором післядипломної освіти через додаткові курси, іспит Studienberechtigungsprüfung або іспит Berufsreifeprüfung;
- промислові майстер-коледжі, школи будівельних ремісників і школи майстрів-ремісників, які завершуються випускним іспитом і призначені для розширення професійної підготовки і, таким чином, забезпечують більш високу професійну кваліфікацію.

Принагідно зауважимо, що завдяки децентралізації, шкільна автономія забезпечує свободу дизайну – на рівні школи в основному щодо викладання, на рівні провінцій – переважно щодо управління ресурсами. Шкільна автономія у викладанні означає, що можна задовольнити регіональні потреби та покращити профіль школи (навчальна автономія).

Навчальна автономія полегшує як вибір напрямів навчання, передбачених навчальною програмою, так і автономний вибір спеціалізацій. Крім того, школи можуть розробити альтернативні обов'язкові предметні галузі, які дозволять учням побудувати свою шкільну кар'єру відповідно до своїх індивідуальних талантів та інтересів. Крім того, факультативні предмети можуть бути визначені в рамках шкільної автономії, щоб забезпечити важливі додаткові кваліфікації для практики (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Школи та коледжі інженерії, мистецтва та ремесла пропонують понад 20 спеціалізацій, які дозволяють зосередитися на різних галузях технологій.

Ці заклади освіти охоплюють всі основні галузі промисловості, ремесел і торгівлі, пропонуючи відповідні сучасні освітні програми. До таких галузей належать: будівельне машинобудування; внутрішня архітектура та дерев'яні технології; електротехніка; електроніка та технічна інформатика; біомедична та медична інженерія; інформатика; інформаційні технології; будівельні технології; двигунобудування; авіабудування; мехатроніка; технологія пластмас; технологія металевих матеріалів; металургія та природоохоронні технології; засоби масової інформації; медіа-інжиніринг та поліграфічне управління; хімічне машинобудування; харчові технології; промислове машинобудування; мистецтво; графічний та комунікаційний проєкт; технології в медицині; наука про життя і спорт.

Школи та коледжі інженерії, декоративно-прикладного мистецтва надають високоякісні предметні та методичні компетенції для поглибленого навчання, надають глибокі загальні та концептуальні знання, необхідні для самостійної участі в безперервній освіті та професійній підготовці, а також спеціальні знання та навички, необхідні для здійснення професійної діяльності.

Поряд із предметною освітою особлива увага приділяється подальшому розвитку тих загальних, особистісних і суспільних

якостей, що забезпечують можливість працевлаштування випускників та участі у процесі навчання впродовж усього життя через самостійне навчання або навчальні програми у закладах вищої освіти.

Школи та коледжі інженерії, декоративно-прикладного мистецтва ключовою метою своєї діяльності проголошують набуття учнями підприємницького, інноваційного мислення та способу дій на основі добре обґрунтованих ділових та юридичних компетентностей.

Для досягнення загальноосвітніх цілей усі навчальні плани охоплюють як напрями загальної освіти, так і теорію та практику, пов'язані з професією. Основоположними принципами навчання всіх предметів є практична спрямованість і актуальність змісту. Крім семінарів, додатковими елементами підготовки фахівців є будівельна практика та практика в різних лабораторіях, обов'язкове стажування, а також проєкти, зокрема й дипломні проєкти, що реалізуються у співпраці з підприємствами.

Обов'язкові виробничі практики мають різну тривалість: у 5-річних коледжах вищої професійної освіти вони тривають 8 тижнів; у школах середньої професійної освіти вони, як правило, тривають 4 тижні; у школах середньої професійної освіти з практикою на виробництві в останньому навчальному році обов'язковим є додаткове стажування тривалістю 12 тижнів.

Після складання випускного іспиту в школах середньої професійної освіти в галузі машинобудування, мистецтв і ремесел і школах середньої професійної освіти для осіб, які працюють, випускники можуть отримати професійну кваліфікацію, що дає їм право безпосередньо займатися відповідною професійною діяльністю. Випускний іспит також дає право випускникам (за необхідності після закінчення підготовчого курсу) вступити на (пов'язаний) додатковий курс. Випускні іспити передбачені також для шкіл майстрів, промислових майстер-коледжів і шкіл ремісників-будівельників.

Випускники закладів вищої професійної освіти та додаткових курсів (для осіб, які працюють) отримують подвійну кваліфікацію: атестат зрілості та диплом відкриває доступ до університету/сектору вищої освіти та дає можливість їх власникам негайно здійснювати професійну діяльність на керівних посадах у інженерній, художній або ремісничій галузях, промисловості та торгівлі.

Центральним компонентом атестату зрілості та дипломного іспиту є дипломний проєкт, у межах якого здобувачі освіти повинні працювати над темою зі спеціальності всебічно та самостійно. Ці дипломні проєкти розробляються на останньому курсі під наглядом досвідченого професорсько-викладацького складу, у багатьох випадках у співпраці з бізнес-сферою. Це дозволяє здобувачам освіти не тільки отримати важливий предметний досвід у реальних проєктах, але й часто налагодити перші контакти для подальшого працевлаштування.

Курси професійно-технічної освіти після закінчення середньої школи (для осіб, які працюють) завершуються іспитом на отримання диплома. Оскільки студенти, які навчаються в закладах вищої освіти, вже здобули кваліфікацію для вступу до університету, дипломний іспит складається з профільних часткових іспитів на атестат зрілості та дипломний іспит і, зокрема, дипломний проєкт (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Завдяки отриманню сертифікатів відповідності для різних професій, практико-орієнтоване, компетентнісно орієнтоване навчання також дозволяє здобувачам освіти отримати додаткову кваліфікацію. Сертифікатні курси пропонуються іноземними мовами (наприклад, First Certificate of English або Business English Certificate), інформатикою (наприклад, ECDL; CISCO або мережеві технології Microsoft), економіки та бізнесу (наприклад, SAP, EBCL) та забезпечення якості.

Для навчання в університетах прикладних наук випускникам інженерно-технічних коледжів, художньо-ремісничих коледжів можуть бути присуджені кредити індивідуально за предметними компетентностями. Це може призвести до скорочення часу, необхідного їм для навчання.

Випускники коледжів можуть займатися самозайнятою професійною діяльністю в нерегульованому ремеслі або торгівлі відразу після отримання атестату зрілості та дипломного іспиту, випускники шкіл можуть зробити це відразу після складання випускного іспиту. Для регульованих професій необхідний відповідний досвід роботи різної тривалості та успішне проходження іспиту, що підтверджує компетентність. Випускники обох типів шкіл звільняються від складання іспиту з підприємницької діяльності, необхідного для самозайнятості.

Після принаймні трьох років предметної практики випускники інженерно-ремісничих коледжів можуть подати заявку та отримати професійного звання «інженер» (Ingenieur/Ingenieurin) від одного з органів сертифікації, уповноважених Федеральним міністерством цифрових та економічних питань.

Обов'язковою умовою для присвоєння професійного звання Ingenieur/Ingenieurin є те, що відповідний інженерний коледж або відповідна спеціалізація зазначена в Постанові про винахідливість (відповідно до §3 Закону про винахідливу 2017 року зі змінами), а тому практика була пов'язана з предметом, для чого проводиться експертна бесіда.

Володарі цього професійного звання, які отримали кваліфікацію в рамках окресленої процедури сертифікації, класифікуються на 6 рівні Національної рамки кваліфікацій NQF (*VET Schools and Colleges in Austria*).

У межах своєї відповідальності перед стейкхолдерами, школи та коледжі інженерії, декоративно-прикладного мистецтва впровадили систему управління якістю QIBB, яка ґрунтується на найсучасніших, визнаних принципах управління якістю та орієнтована на загальноєвропейську рамку забезпечення якості (Common Quality Assurance Framework – CQAF). Наріжними каменями QIBB є середньострокові та короткострокові плани, засновані на шкільних та робочих програмах, оцінках, звітах про якість та узгодженні цілей розробки та впровадження в рамках ManagemENT та performance reviews.

QIBB шкільного сектору інженерії, мистецтва та ремесел ґрунтується на спільній заяві про місію інженерних коледжів (HTL), дійсній по всій країні, яка може бути доповнена заявами, що стосуються місця розташування школи. Місія включає основні меседжі про поточні освітні процеси, які представлені за такими сімома якісними напрямами: «освітня технологія», «інноваційні освітні програми», «практика орієнтація», «якість», «середовище для навчання і праці», «персонал» і «інтернаціоналізм».

Основні завдання забезпечення якості ПТО в галузі інженерії та ремесел:

- пропонувати здобувачам освіти обґрунтовану інженерну або ремісничу спеціальну освіту та підготовку, а також всебічну загальну освіту та можливості для особистісного розвитку;

- розробляти інноваційні програми в усіх галузях технологій;
- дотримуватися принципу практичної спрямованості професійно-технічних програм через поєднання теоретичної освіти та професійної практики, через практичний досвід професорсько-викладацького складу та інтенсивну співпрацю з бізнесом;
- дотримуватися найвищих стандартів якості та постійного подальшого розвитку у своїй виховній роботі;
- пропонувати своїм учням підтримку та заохочення в межах мотиваційного середовища для навчання та роботи;
- розглядати навички, досвід та відданість своїх співробітників як ключові основи для успішної реалізації своєї освітньої місії;
- провадити освітню діяльність на засадах міжнародного партнерства, академічної мобільності, космополітизму і міжкультурного взаєморозуміння (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Школи та коледжі в галузі бізнес-адміністрування характеризуються відносно однаковими стандартами освіти та професійної підготовки в основній сфері своїх програм. З бізнес-адмініструванням, іноземними мовами, загальноосвітніми технологіями, інформаційно-комунікаційними технологіями та ключовими показниками як стовпами своїх програм, вони бачать себе центрами компетентностей у бізнес-сфері. Вони включають в себе практико-орієнтовані форми навчання, а також навчання цінностям і почуттю відповідальності.

Коледжі бізнес-адміністрування, навчання в яких завершуються отриманням атестату зрілості та дипломним іспитом після п'яти років навчання, надають комплексну загальну освіту та поглиблену бізнес-орієнтовану освіту та підготовку в інтернаціональній формі. Подібно до коледжів бізнес-адміністрування, школи бізнес-адміністрування надають загальну освіту та бізнес-орієнтовану підготовку інтегрованим та практичним способом, орієнтованим на відповідну професію. Після трирічного навчання в школі учні складають випускний іспит. Додаткові курси надають випускникам шкіл бізнес-адміністрування отримати атестат зрілості та скласти дипломний іспит у 6 семестрі. Курси професійно-технічної освіти після закінчення середньої школи можуть

відвідувати власники атестата зрілості, отриманого в академічній середній школі, або атестата зрілості та диплома небізнес-орієнтованої професійної школи як додаткову кваліфікацію після закінчення середньої школи. Вони тривають чотири семестри і завершуються іспитом на отримання диплома. Курси післядипломної освіти, що також проводяться коледжами бізнес-адміністрування, також можуть розглядатися як курси для працевлаштування. У деяких місцях ці можливості додатково пропонуються як дистанційні курси для людей, які працюють, що включають заняття в школі (соціальні фази) та самостійне вивчення частини програми (індивідуальні фази).

Як у школах бізнес-адміністрування (150 годин), так і на додатковому курсі (150 годин), а також у коледжах бізнес-адміністрування (300 годин), здобувачі освіти повинні пройти обов'язкове стажування в компанії, найбільш дотичної до останнього курсу.

Також наголосимо, що щороку здобувачі отримують понад 6000 зовнішніх сертифікатів, наприклад:

- мовні сертифікати: наприклад, FCE, CAE, BEC (англійська мова); TELC (англійська, іспанська, французька), DFP, DELF, DALF (французька); DELE (іспанська), PLIDA (італійська), ÖSD – для здобувачів освіти, у яких німецька є другою мовою;
- IT-сертифікати: ECDL та ECDL Advanced; SAP, digi.check HAK (загальноавстрійське оцінювання навчання цифрових компетентностей), Digital Business Award, сертифікат CISCO, OCG Web Management; галузеві сертифікати: MOS (Microsoft Office Specialist) і MTA (Microsoft Technology Associate);
- бізнес-сертифікати: наприклад, European Business Baccalaureate Diploma – EBBD, Entrepreneurial Skills Pass, Financial Skills Certificate, сертифікати ERP (наприклад, SAP, BMD), диплом бухгалтера, сертифікати молодшого спеціаліста.

Коледжі бізнес-адміністрування готують кваліфікованих випускників для працевлаштування в усіх галузях економіки (торгівля, комерція, промисловість тощо) та адміністрування. Крім того, вони дають можливість випускникам працювати на умовах самозайнятості.

Важливе значення в цьому контексті має комплексна підприємницька освіта, яка кваліфікує студентів як активних та відповідальних підприємців, працівників та споживачів, щоб допомогти формувати економіку та суспільство. Програми поглибленої підготовки спеціалістів пропонуються у формі навчальних фокусів, які школи можуть обирати або навіть створювати самостійно на основі положень, пов'язаних зі шкільною автономією. Навчальна програма, орієнтована на результати навчання, структурована за кластерами: особистість та освітня кар'єра; мови та спілкування; підприємництво – бізнес і менеджмент; суспільство і культура; математика та природничі науки.

Цикл бізнес-підготовки, з кластером «підприємництво – бізнес і менеджмент», включає такі предмети, як бізнес-адміністрування (основний предмет), корпоративний облік, бізнес-інформатика, діловодство та прикладна інформатика, економіка, юриспруденція, бізнес-тренінги, управління проєктами, практика підприємства, тематичні дослідження, а також тренінгова спрямованість. Під час вивчення цих дисциплін здобувачів освіти навчають пов'язаним із професією теоретичним і практичним знанням і навичкам, а також управлінським навичкам за допомогою найсучасніших інформаційно-комунікаційних технологій, які вони можуть застосовувати безпосередньо в діловій сфери. На останньому курсі коледжу студенти готують дипломний проєкт, пов'язаний із бізнесом, доакадемічного характеру на замовлення компаній або ділових партнерів. Здобувачі освіти отримують практичний досвід у процесі обов'язкової виробничої практики та роботи на підприємстві. Також програмою передбачено досягнення випускниками лінгвістичного рівня B1 або B2 відповідно до GER принаймні у двох сучасних іноземних мовах, що дозволяє їм використовувати ці мови як у повсякденних ситуаціях, так і в професійному контексті, з особливим акцентом на практико-орієнтованому вивченні мови.

У галузі загальної освіти передаються необхідні знання з культурних, соціальних і наукових питань з урахуванням особистісного розвитку учнів із метою виховання їх самостійними, відповідальними особистостями з успішним професійним та особистим життям (кластер: особистість та освітня кар'єра). У всіх предметах особлива увага приділяється розвитку спеціальних та міжпредметних навичок і компетентностей, щоб випускники могли відповідати вимогам своєї майбутньої професійної діяльності.

Інтеграція загальної, а також професійної освіти (подвійна кваліфікація) дає можливість випускникам коледжів бізнес-адміністрування займатися бізнес-орієнтованою діяльністю на керівних посадах в усіх галузях економіки та адміністрування та надає їм доступ до закладів вищої освіти.

Основні напрями професійної підготовки охоплюють:

- інформаційно-комунікаційні технології – електронний бізнес;
- управління, контроль та облік;
- управління фінансами та ризиками;
- контроль, ділова практика та податки;
- підприємництво та управління;
- міжнародна економіка;
- комунікаційний менеджмент та маркетинг;
- управління логістикою;
- управління якістю та інтегровані системи менеджменту;
- екологічно орієнтоване корпоративне управління;
- автономний бізнес-напрям.

Школа бізнес-адміністрування характеризується практико орієнтованою підготовкою, що дозволяє випускникам отримати не тільки спеціалізовані знання та навички, необхідні для вирішення проблем, пов'язаних із бізнесом, але й трансверсальні компетентності (особисті та соціальні компетентності, такі як комунікативні та презентаційні навички, навички роботи в команді, навички розв’язання конфліктів тощо), які є вирішальними для успішного вирішення професійних завдань (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Навчальна програма школи бізнес-адміністрування також об'єднує предмети, що викладаються, у кластери: лінгвістична компетентність; соціальна компетентність та особистісний розвиток; компетентність у сфері бізнесу, а також суспільство і навколишнє середовище. Кластери доповнюють один одного за змістом і темами і сприяють розвиткові міжпредметних компетентностей. У межах кластерів школи мають автономію у впровадженні змін.

Таким чином, школа бізнес-адміністрування дозволяє здобувачам освіти розвинути компетентності, необхідні для практичної професійної діяльності, підприємницький дух і, таким чином, визначити свої можливості на ринку праці й розпочати свою

професійну діяльність. Школи бізнес-адміністрування відрізняється низкою характеристик:

- скорочення теоретичних знань і посилення практичного застосування;
- орієнтація на результати навчання на основі відповідних освітніх стандартів та компетентнісних сіток;
- використання активних форм навчання і викладання;
- набуття практико-орієнтованих бізнес-компетентностей на підприємствах-базах практики із залученням ділових партнерів та з можливістю працевлаштування.

Практико-орієнтоване навчання має особливе значення для шкіл ділового адміністрування і є складовою освітньої місії, досягнення якої здійснюється під час вивчення всіх предметів.

Школи та коледжі сфери послуг у своїй структурі мають такі типи закладів ПТО:

- школа середньої професійної освіти з одно-, дво- та трирічним термінами навчання;
- коледж вищої професійної освіти (термін навчання – 5 років);
- курс ПТО після середньої школи (термін навчання – 4 семестри; додатковий курс – 3 роки).

Поряд із ґрунтовною загальною освітою, школи та ЗВО сфери послуг (заклади вищої професійної освіти, додаткові курси, курси післядипломної професійної освіти, школи середньої професійної освіти) забезпечують інтенсивну професійну освіту та навчання професійно-орієнтованій практиці, теорії та бізнес-орієнтованим дисциплінам. Вони надають знання та навички, що дають можливість випускникам виконувати професійну діяльність у сфері послуг, дизайні послуг, а також адмініструванні в соціальній сфері, галузях охорони здоров'я та культури, а також у готельно-ресторанній сфері, сфері громадського харчування (HORECA) та харчової промисловості.

Основні освітні цілі включають: професійну та соціальну компетентність, особистісне зростання та розвиток, здатність до професійної мобільності та гнучкості, креативність, здатність критикувати та сприймати критику, особисту відповідальність, соціальну відданість, уміння працювати в команді, навички співпраці та комунікативні навички спілкування німецькою та

іноземними мовами, а також постійна готовність брати участь у підвищенні кваліфікації та навчанні.

П'ятирічні коледжі та трирічні додаткові курси (доступ для випускників шкіл середньої професійної освіти) додатково забезпечують вступ до університету. Курси професійно-технічної освіти після закінчення середньої школи завершуються іспитом на отримання диплома; вимогою доступу є сертифікат, отриманий після закінчення іспиту Studienberechtigungsprüfung або Berufsreifeprüfung.

Школи та коледжі сфери послуг пропонують зміст освіти за такими напрямами: релігія; мова і спілкування; бізнес; суспільство; мистецтво і культура; математика; наука та харчування; готельні, ресторанні та кейтерингові послуги (HORECA); фізична культура і спорт; а також спеціалізація, обрана закладом ПТО.

Навчальні плани коледжів та шкіл середньої професійної освіти додатково передбачають обов'язкове стажування тривалістю 12 або 4 тижні, курси післядипломної освіти та додаткові курси тривалістю 8 тижнів.

Особлива увага приділяється професійному навчанню, а також умінню розв'язувати організаційні проблеми на підприємстві з урахуванням економічних, екологічних та соціальних аспектів за допомогою найсучасніших технічних засобів, щоб працювати в команді та керувати співробітниками.

Залежно від місця розташування закладу пропонуються додаткові кваліфікації, такі як «Молодший сомельє Австрії», «Знавець сиру Австрії», «Молодший бармен Австрії» та інші практичні сертифікати, пов'язані з професійною діяльністю або специфікою підприємства-бази практики (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Школи та коледжі туризму охоплюють школи середньої професійної освіти (термін навчання – 3 роки), коледжі вищої професійної освіти (термін навчання – 5 років), курс ПТО після середньої школи (термін навчання – 4 семестри), додатковий курс (термін навчання – 3 роки).

Окрім ґрунтовної загальної освіти, школи та коледжі туризму забезпечують інтенсивну професійну підготовку за рахунок вивчення спеціальних предметів, орієнтованих на туристичний сектор та бізнес.

П'ятирічні коледжі та трирічні додаткові курси додатково забезпечують вступ до університету. Курси професійно-технічної освіти після закінчення середньої школи завершуються іспитом на отримання диплома; вимогою доступу є сертифікат, отриманий у результаті складання іспиту Studienberechtigungsprüfung або Berufsreifeprüfung.

Зміст освіти в школах та коледжах туризму охоплює такі предметні області: релігія; загальна освіта; мова та засоби масової інформації; туризм і бізнес; готельні, ресторанні та кейтерингові послуги (HORECA); стажування та прикладне управління проєктами; фізичне виховання і спорт; спортивна анімація; а також спеціалізацію відповідно до автономії закладу.

Навчальні плани закладів вищої професійної освіти, шкіл середньої професійної освіти та додаткових курсів додатково передбачають обов'язкове стажування на робочому місці загальною тривалістю 32, 24 та 16 тижнів відповідно, а також післядипломні VET курси по 12 тижнів.

Особлива увага приділяється професійному навчанню та вивченню іноземних мов, а також умінню вирішувати організаційні проблеми в компанії з урахуванням економічних, екологічних та соціальних аспектів за допомогою найсучасніших технічних засобів, працювати в команді та керувати співробітниками.

Випускники розпочинають кар'єру в різних галузях індустрії туризму та відпочинку, як-от: готель/кейтеринг асистент, фахівець з ресторанного господарства, кухар, помічник туристичної агенції, розробник продуктів у туристичній сфері, закупівельник для готельно-ресторанної індустрії, готельний клерк, офісний асистент, радник клієнта. На окремих локаціях є школи туризму, школи індустрії гостинності, лижного навчання (коледжі вищої професійної освіти та школи середньої професійної освіти) та можливості навчання іноземним мовам.

Школи та коледжі моди (коледжі вищої професійної освіти, додаткові курси, курси післядипломної освіти, школи середньої професійної освіти), окрім ґрунтовної загальної освіти, забезпечують інтенсивну професійну теоретичну та практичну підготовку та викладання навчальних дисциплін, орієнтованих на сферу бізнесу, насамперед в індустрії моди та текстилю.

Зміст освіти в школах та коледжах моди охоплює такі напрями: релігія; мова і комунікація; природничі науки і математика; суспільство і культура; бізнес; розробка та виробництво продукції; корпоративне управління тощо.

Значна увага приділяється навчанню здатності вирішувати організаційні проблеми в компанії з урахуванням економічних, екологічних та соціальних аспектів, використовуючи найсучасніші технічні засоби, умінню працювати в команді та керувати співробітниками. Школи та коледжі моди готують випускників підтримувати процеси виробництва від ідеї до продукту та втілювати їх у професійному контексті з уявою, креативністю та інноваційністю.

Усі навчальні програми шкіл і коледжів моди додатково передбачають обов'язкове стажування тривалістю 4 тижні.

Випускники можуть обіймати посади в різних галузях індустрії моди та текстилю, зокрема й на адміністративному рівні, наприклад, як дизайнер жіночого одягу, виробник одягу, керівник виробництва, модельєр, закупник, офісний працівник, консультант по роботі з клієнтами, помічник команди.

Коледжі мистецтва та дизайну забезпечують інтенсивну професійну підготовку, надають знання та формують навички, необхідні майбутнім фахівцям у галузі дизайну та мистецтва, креативних індустріях, а також в адмініструванні в означеній галузі.

Коледжі мистецтва та дизайну пропонують своїм здобувачам освіти вивчення таких дисциплін як релігія, мови та комунікація, природничі науки та математика, бізнес та суспільство, мистецтво та дизайн, а також обраний закладом предмет спеціалізацій (наприклад, предметний дизайн, текстиль для дизайну продукта, візуальний дизайн, медіа об'єктних зображень тощо).

Особлива увага приділяється формуванню професійних навичок, зокрема опануванню методів візуалізації медіа, просторового дизайну, двовимірного дизайну, а також роботі з різними матеріалами (наприклад, текстилем, деревом, металом, керамікою).

Інший акцент робиться на формуванні здатності вирішувати організаційні проблеми в компанії з урахуванням економічних, екологічних та соціальних аспектів, володіти найсучаснішими технічними засобами, працювати в команді та керувати співробітниками. Коледжі мистецтва та дизайну ставлять за мету

розвиток компетентностей, необхідних для розуміння, проектування та реалізації організаційних процесів та презентації продуктів залежно від ідеї, концепції, творчого задуму тощо.

Навчальними планами означених закладів ПТО передбачено обов'язкове стажування тривалістю 4 тижні.

Коледжі менеджменту та презентації продукції здійснюють інтенсивну п'ятирічну професійну підготовку майбутніх фахівців, що поєднує теоретичні знання, практичні навички та управлінські компетентності. Основні результати навчання за такими освітніми програмами включають: професійну та соціальну компетентність, особистісне зростання та розвиток, здатність до професійної мобільності та гнучкості, здатність критикувати та сприймати критику, особисту відповідальність, соціальну та екологічну залученість, креативність, інноваційність, командну роботу, орієнтацію на вирішення проблем, комунікативні навички з мови викладання та іноземних мов, постійну готовність брати участь у підвищенні кваліфікації та професійній підготовці. П'ятирічні коледжі вищої професійної освіти також забезпечують вступ до університету.

Крім загальноосвітньої підготовки, коледжі з управління та презентації продукції забезпечують професійну теоретичну та практичну підготовку, насамперед, у таких напрямах як медіапрактикум, матеріалознавство та аналіз, презентація, дизайн продукту, менеджмент продукту і проєктна студія (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Трирічні *школи соціальних професій* пропонують інтенсивну загальноосвітню та професійну підготовку, зокрема набуття знань та компетентностей, необхідних випускникам для виконання професійних обов’язків у соціальній та медичній сферах.

Основні результати навчання включають: професійну, соціальну та діяльнісну компетентність, відповідальне ставлення до людей, соціальну відданість, особистісне зростання та розвиток, особисту відповідальність, креативність, здатність до командної роботи, здатність критикувати та сприймати критику, здатність до професійної мобільності та гнучкість, комунікативні навички як мовою навчання, так і іноземною мовою, а також постійну готовність брати участь у підвищенні кваліфікації та професійній підготовці.

Навчальними планами школи соціальних професій передбачена також фахова практика (протягом навчального року) тривалістю 12 тижнів, яка завершується в закладах сфери соціальних професій.

Випускники розпочинають кар'єру в соціальних установах, наприклад, як постачальник операційних послуг, офісний працівник, секретар, діловод/державний службовець, асистент команди тощо. Це навчання також розглядається як базова підготовка для професій у сфері соціальної допомоги та охорони здоров'я.

Школи соціального догляду навчають навичкам, необхідним для надання сучасної допомоги, підтримки та догляду за людьми похилого віку, людьми з вадами здоров'я та інвалідністю, а також у надзвичайних та кризових ситуаціях. У рамках модульної навчальної програми соціальні працівники проходять навчання з акцентом на роботу з людьми похилого віку, роботу з сім'ями, роботу з інвалідами та допомогу інвалідам.

Вимогами для доступу до цих шкіл є закінчення старшої або середньої школи або програми ПТО та мінімальний вік 17 років (денна форма) або 19 років (форма для людей, які працюють). Програми тривають 2-4 роки.

Закон про охорону здоров'я та медсестринство, а також провінційне законодавство регулюють відповідні професійні кваліфікації. Провінційні закони регулюють допуск до суміжних професій після отримання сертифіката.

У школах соціального догляду зміст освіти охоплює: релігію/етику; мови та спілкування; базову освіту в галузі гуманітарних наук; геронтологію; здоров'я та хвороби; догляд за домом; харчування та дієти; менеджмент та організацію; ментальну гігієну та нагляд, а також тренінги, зосереджені на роботі з людьми похилого віку, роботі з сім'ями, роботі з інвалідами та допомозі інвалідам.

Освітні програми шкіл соціального догляду мають на меті формуванні професійних, соціальних та діяльнісних компетентностей, відповідального ставлення до роботи з людьми, розвиток соціальної активності, особистісний розвиток, формування вмінь критикувати та сприймати критику та навичок командної роботи, творчих, комунікативних навичок мовою навчання та іноземною мовою.

Особлива увага приділяється роботі з людьми похилого віку та інвалідами, а також роботі з сім'ями, що передбачено професійною кваліфікацією відповідно до Закону про охорону здоров'я та медсестринство та провінційного законодавства.

Навчальні плани шкіл соціального догляду передбачають обов'язкове стажування не менше 1200 годин.

Варто наголосити, що школи соціального догляду є Statutschulen (це приватні школи, які не відповідають жодному державному [законодавчо регульованому] типу шкіл) (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Коледжі сільського та лісового господарства забезпечують ґрунтовну загальноосвітню та інтенсивну професійну підготовку, що дають випускникам право працювати в сільському та/або лісовому господарстві у відповідній галузі спеціалізації, а також суміжних галузях. Пріоритет надається кваліфікаціям, які відповідають багатофункціональності сільського та лісового господарства, а також вимогам природи, бізнесу та науково-технічного прогресу, зокрема цифрового світу. Випускники повинні бути відкритими до проблем людей у сільській місцевості та демонструвати свою обізнаність.

Основні освітні цілі включають набуття: технічної та методологічної компетентності, особистісних та соціальних навичок, підприємницького мислення та підприємницьких навичок, здатності до професійної мобільності та гнучкості, здатності критикувати та сприймати критику, особисту відповідальність, соціальну активність, творчість, командну роботу, навички співпраці, комунікативні навички німецькою мовою та принаймні однією іноземною мовою, готовність брати участь у навчанні впродовж життя тощо.

Коледжі сільського та лісового господарства мають десять профільних спеціалізацій, які дозволяють диференційовано орієнтуватися та спеціалізуватися в галузі сільського та лісового господарства, а саме: лісове господарство; садівництво; озеленення та благоустрій території; сільськогосподарське машинобудування; сільське господарство; сільське господарство та харчування; інформаційні технології в сільському господарстві; харчові та біотехнології; природокористування та управління ресурсами; виноградарство та помологія.

Також автономія закладів ПТО дозволяє здійснити подальшу спеціалізацію та об'єднання предметів у межах певних спеціалізацій, як-от: аграрний менеджмент; інформаційно-екологічний менеджмент; сільськогосподарські, екологічні та енергетичні технології; харчові технології; екосоціальне управління продуктом; управління виробництвом/регіональним менеджментом; продуктовий маркетинг та регіональний туризм; управління ресурсами та відновлюваною енергією; корпоративне управління; екологія харчування.

Коледжі сільського та лісового господарства до змісту освітніх програм включають навчальні дисципліни за напрямами: суспільство та право, мова та комунікація, природничі та формальні науки, економіка та корпоративне управління, особисті та соціальні навички, фізична культура і спорт, коригуючи їхній зміст з урахуванням спеціалізації (сільське господарство; виноградарство і помологія, технологія; садівництво і благоустрій території; садівництво; сільськогосподарське машинобудування, лісове господарство і управління природним простором; сільське господарство та харчування; харчова та біотехнологія; управління навколишнім середовищем та ресурсами; інформаційні технології в сільському господарстві тощо).

Навчальними планами коледжів сільського та лісового господарства передбачено обов'язкове стажування тривалістю від 18 до 22 тижнів, а в планами трирічних додаткових курсів – від 4 до 8 тижнів.

Навчання в коледжах сільського та лісового господарства, а також на трирічних додаткових курсах закінчуються отриманням як атестату зрілості, так і диплому, що відкриває доступ до сектору вищої освіти та дає право випускникам навчатися на просунутому професійному рівні в сільському, лісовому господарстві або суміжних галузях.

Дипломний проєкт, як головна вимога для отрияння атестату зрілості та складання дипломного іспиту, є самостійною доакадемічною роботою із сільського чи лісового господарства або іншої відповідної теми у співпраці зовнішнім партнером. Окрім питань та аналізів, що стосуються спеціалізації галузі, розглядаються наукові аспекти та аспекти управління бізнесом. Результати дипломного проєкту повинні бути узагальнені у вигляді реферату німецькою та сучасною іноземною мовою, представлені та обговорені перед

екзаменаційною комісією. Використання методів роботи, аналогічних тим, що використовуються в професійній діяльності, свідчить про міжпредметне вирішення проблеми і методологічну компетентність і є першим кроком до початку кар'єри (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Випускники мають змогу працевлаштовуються у сферах сільського та лісового господарства, садівничого виробництва, садівництва та ландшафтного дизайну, виноградарства та помології, харчової та біотехнологічної промисловості, економіки харчування, туризму та індустрії ГоРеКа[2], сільськогосподарської інженерії, екологічного менеджменту, управління відходами та переробкою відходів на адміністративному, управлінському та маркетинговому рівнях, а також займатися консультуванням із питань харчування та навколишнього середовища та з питань сільського та лісового господарства в цілому.

Педагогічні коледжі для підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти забезпечують загальноосвітню та професійну підготовку. Така підготовка здійснюється в 33 закладах ПТО по всій Австрії.

Педагогічні коледжі дошкільної освіти мають на меті дати ґрунтовну загальну освіту (це стосується коледжів із 5-річним терміном навчання), а також знання та навички, які необхідні для професійної педагогічної діяльності в галузі дошкільної освіти та денного догляду (після завершення додаткової підготовки в якості вихователя дитячого садка) і одночасно відкривають можливості для вступу до університету. Випускники повинні розвивати такі особистісні риси та володіти загальними та специфічними компетентностями, що відповідають відповідній професії, подані нижче.

Особистісні риси охоплюють:

- ціннісне усвідомлення (розуміння етичних, релігійних і соціальних цінностей як основи загальної системи цінностей);
- чутливість та відкритість до філософських/екзистенційних та релігійних питань, особливо щодо дитини;
- почуття відповідальності, готовність брати на себе особисту відповідальність і вміння критикувати і сприймати критику;

[2] «ГоРеКа» (HoReCa) – це абревіатура, утворена від злиття трьох різних, але взаємопов'язаних галузей: «готелі», «ресторани» та «кафе» (Hotel, Restaurant, Cafe/Catering)

- чутливість до культурних та гендерно-специфічних аспектів освіти та соціалізації;
- готовність до інновацій, гнучкість і мобільність;
- готовність самостійно здобувати знання, а також брати участь у підвищенні кваліфікації та програмах професійного розвитку;
- здатність і готовність до рефлексії над власними вчинками та обставинами, що склалися.

Загальні компетентності, актуальні для професії педагога закладу дошкільної освіти, передбачають:

- базову філософську/етичну/релігійну компетентність;
- мовні навички;
- соціальну компетентність, зокрема емпатію, уміння справлятися зі власними та чужими емоціями та вміння розв’язувати конфлікти;
- комунікативні навички (презентація, робота в команді, співпраця з інституційними педагогічними закладами, зв'язки з громадськістю);
- лідерські навички (ведення дискусій, модерація груп, управління проєктами);
- творчу компетентність.

Спеціальні компетентності, необхідні майбутньому педагогу закладу дошкільної освіти для виконання професійних обов’язків, включають:

- здатність використовувати педагогічні, психологічні і соціологічні підходи у виховній роботі з дітьми раннього віку;
- компетентність у зміцненні філософських/етичних/релігійних ідей, характерних для дітей як самостійної змінної розвитку людини в пошуках сенсу;
- здатність планувати, проводити й оцінювати освітню діяльність, пов'язану з окремими особами, віковими групами та завданнями (наприклад, заходи, пов'язані з міжкультурним навчанням; гендерно-чутлива педагогіка; індивідуальна підтримка дітей з особливими освітніми потребами та їх внутрішнє виховання; управління охороною здоров'я в напрямі профілактичної охорони здоров'я та виховання здорового способу життя);

- компетентність ініціювати та відповідально підтримувати освітні партнерства в межах конкретної професійної діяльності;
- спеціальні знання принципів професійного законодавства, особливо в сферах безпеки, відповідальності, гігієни, обладнання, надання першої медичної допомоги та навчання дорожньому руху;
- компетентності в організації бізнесу та в управлінні закладами інституційного догляду за дітьми з урахуванням екологічних та економічних зв'язків, включаючи найсучасніші технічні засоби та управління якістю (розробка процедур забезпечення якості);
- компетентність рефлексувати й застосовувати мережеві (педагогічні) знання та досвід у сфері професійної діяльності та в особистій життєвій ситуації (наприклад, фокус на «ранній мовній підтримці»).

Варто підкреслити, що в Австрії підготовка педагогів у галузі дошкільної освіти здійснюється як у коледжах із 5-річним терміном навчання, так і на післядипломних 4-семестрових курсах. Далі розглянемо означені інституційні форми навчання детальніше.

Коледж із 5-річним терміном навчання передбачає отримання випускниками професійної кваліфікації та можливість вступу до закладу вищої освіти (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Умовами вступу до коледжу є успішне закінчення перших восьми років обов'язкової шкільної освіти та складання іспиту на профпридатність.

Типовий курикулум означених закладів ПТО (крім загальноосвітніх предметів, які також включають профільні аспекти), охоплює: загальну педагогіку (включаючи педагогічну психологію, педагогічну соціологію, філософію); інклюзивну педагогіку; дидактику; німецьку мову (включаючи мовленнєву підготовку, дитячу та юнацьку літературу); практику; музичну освіту; інструментальні уроки; ритмічну/музичну освіту; художню освіту; ремесла та текстиль; рухову освіту – фізичне виховання та спорт; інформаційний менеджмент та засоби масової інформації; семінар: організація, менеджмент і право; семінар з харчування з практичними вправами.

Вихователі (дитячих садків) проходять додаткові курси з педагогіки дошкільної освіти, дидактики денного виховання, практики денного навчання: німецької мови, сучасної іноземної мови, математики.

Умовами зарахування на 4-семестровий курс післядипломної освіти (5-6 семестрів для осіб, які працюють за фахом) є іспит на зрілість Studienberechtigungsprüfung або Berufsreifeprüfung, а також складання іспиту на профпридатність.

Після завершення базової підготовки в деякі заклади ПТО пропонують прослухати курс з інклюзивної дошкільної освіти.

4-семестровий курс інклюзивної дошкільної освіти має на меті підготувати вихователів дитячих садків до роботи з маленькими дітьми з особливими освітніми потребами.

Типова освітня програма охоплює такі дисципліни, як педагогіка, психологія, соціологія, право, медичні основи та терапевтичні концепції, інтегративна дидактика, методи роботи з міждисциплінарної популяризації раннього дитинства, методи та дидактична реалізація, професійна польова практика, професійно-польові дослідження, рухова освіта та мистецька творчість, спостереження на робочому місці, супервізійна практика, комунікаційна практика, міждисциплінарні обговорення кейсів.

Школа середньої професійної освіти для допоміжних педагогічних професій забезпечують загальноосвітню та професійну підготовку; ця нова програма була запропонована введена в 2019-2020 навчальному році у 5 закладах ПТО по всій Австрії. Перед нею стоїть завдання забезпечити загальну освіту та сформувати навички, необхідні для надання допомоги в організації виховної роботи в закладах дошкільної освіти з дітьми віком від одного року й до вступу до школи. Отже, можна констатувати, що в даному випадку формуються професійне ставлення, спеціальні знання та компетентності.

Відповідно, у процесі формування досліджуваних компетентностей основний акцент робиться на таких особистісних рисах:

- здатність орієнтуватися в питаннях, пов’язаних із сенсом життя, етичними та соціальними цінностями та релігійними установками;
- уміння діяти соціально-відповідально, з повагою та вдячністю;

- здатність делікатно ставитися до культурного, гендерного різноманіття під час організації освітнього процесу;
- здатність брати участь у культурно-масовій роботі та культурному житті;
- уміння розв'язувати конфлікти ненасильницьким способом.

До основних загальних компетентностей, актуальних для допоміжних педагогічних професій, дослідники відносять:

- уміння застосовувати широкий спектр засобів комунікації;
- базові навички рефлексії, здатність оцінювати власну діяльність та діяти відповідно;
- навички діяти самокритично та співпрацювати в команді;
- уміння використовувати власні результати та підтримувати результати діяльності дітей (або молоді), яким надається допомога;
- здатність спілкуватися в повсякденному та професійному житті, як усно, так і письмово, мовою навчання в спосіб, що відповідає ситуації;
- розуміння політичних процесів та чутливість до демократичних процесів, до мирного співіснування, ураховуючи міжкультурність та різноманіття, а також необхідності збереження навколишнього середовища та підтримання екологічної рівноваги (*VET Schools and Colleges in Austria*).

У цьому контексті спеціальні компетентності, необхідні для виконання професійних функцій, охоплюють:

- здатність упроваджувати знання принципів професійного законодавства, особливо у сферах безпеки, відповідальності, гігієни, використання спеціального обладнання, надання першої медичної допомоги, навчання дорожньому руху та запобігання насильства (зокрема сексуального);
- здатність до безперервного професійного розвитку;
- свідоме ставлення та вміння працювати зі сферою конфлікту між нормалізацією та індивідуальним розвитком учнів;
- усвідомлення потреби в розвиткові та навчанні без відриву від виробництва, а також необхідності продовжувати навчатися самостійно під час роботи;
- уміння застосовувати різноманітні методи, що найкращим чином відповідають ситуації;

- здатність відповідально підтримувати освітнє партнерство, що відповідає ситуації;
- компетентність ініціювати та відповідально підтримувати освітні партнерства, що відповідають ситуації у професійній діяльності;
- спеціальні знання принципів професійного законодавства, особливо в сферах безпеки, відповідальності, гігієни, використання обладнання, надання першої медичної допомоги та навчання дорожньому руху;
- компетентності щодо організації бізнесу та управління закладами інституційного догляду за дітьми з урахуванням екологічних та економічних зв'язків, включаючи найсучасніші технічні засоби та управління якістю (розробка та забезпечення якості);
- компетентність рефлексувати та застосовувати обширні та мережеві (педагогічні) знання у зв'язку з досвідом у сфері професійної діяльності та в особистій життєвій ситуації (наприклад, фокус на «ранній мовній підтримці»).

Також школи середньої професійної освіти для допоміжних педагогічних професій пропонують 3-річний додатковий курс, по завершенні якого випускник може кваліфікуватися як провідний педагог групи. Обов'язковими умовами для вступу є успішне завершення перших восьми років обов'язкової шкільної освіти та складання іспиту на профпридатність.

Типовий зміст цих освіти в означених закладів (крім загальноосвітніх предметів, які включають також профільні аспекти) охоплює: педагогіку (включаючи психологію розвитку, інклюзивну педагогіку); дидактику, практику та догляд за немовлятами; управління безпекою праці вдома; вираження, творчість та просування; семінар з креативного дизайну, музичного виховання, вокалу, красномовства; інструментальні заняття; ритмічна/музична освіту; рухове виховання, фізичну культуру і спорт; допомогу в дитячому садку; оволодіння мовою та раннє мовне виховання; комунікативну практику та групову динаміку; семінар за міжкультурним проектом (*VET Schools and Colleges in Austria*).

Коледжі соціальної педагогіки забезпечують загальноосвітню та професійну підготовку. В Австрії налічується 13 таких закладів, які надають освітні послуги як у межах 5-річного курсу навчання, так і в межах курсу післяшкільної професійної освіти.

Перед коледжами соціальної педагогіки стоїть завдання підготувати здобувачів освіти до виконання професійних обов'язків у дитячих садках, дитячих будинках, інших соціально-педагогічних закладах для дітей та молоді, а також до позашкільної роботи з молоддю та (це стосується 5-річного коледжу) з їх одночасною підготовкою до вступу до закладу вищої освіти.

Освітні програми коледжів соціальної педагогіки орієнтовані на формування у випускників загальних та спеціальних компетентностей, а саме:

- загальні знання та навички, пов'язані з педагогічно-дидактичною освітою як передумовою соціально-педагогічної професійної сфери; обґрунтовані навички та компетентності для виконання соціально-педагогічних завдань:
  - ✓ планування, впровадження та оцінка;
  - ✓ навчання та викладання з урахування індивідуальних та вікових особливостей здобувачів освіти;
  - ✓ міжкультурне навчання;
  - ✓ спеціальне (предметне) та загальноосвітнє допоміжне та корекційне навчання (в аспекті, що стосується планування допоміжних заходів у навчальній та педагогічній роботі);
  - ✓ спеціальні заходи підтримки та допомоги дітям та учнівській молоді з особливими освітніми потребами та їх інтеграції;
  - ✓ співпраця з фахівцями корекційної освіти (лікарем, психологом, терапевтом), а також із представниками інших закладів інституційного догляду;
  - ✓ освітнє партнерство (наприклад, поради батькам та опікунам);
  - ✓ робота в команді, контроль групових процесів, ведення дискусій, консультативні навички та управління конфліктами;
  - ✓ знання про суспільство та культуру, а також у галузі природничих наук;
- спеціальні знання та навички:
  - ✓ педагогічна, психологічна та соціологічна компетентність для проведення навчально-виховної роботи в соціально-педагогічній професійній сфері;

- ✓ обґрунтовані професійні та методичні знання в художньо-творчій сфері (музична освіта, інструментальні уроки, ритмічна/музична освіта, художня освіта, ремесла, рухова освіта – фізичне виховання та спорт);
- ✓ навчання дорожньому руху дітей та молоді;
- ✓ знання гігієнічних заходів у дитячих садках, вдома та інших соціально-педагогічних закладах, а також цільових корекційних заходів у галузі охорони здоров'я та ведення домогосподарства;
- ✓ здійснення невідкладних заходів першої медичної допомоги;
- ✓ знання правових основ, актуальних для професії та вміння складати прості клопотання до судів та органів влади;
- ✓ базові знання та навички з бухгалтерського обліку.

Освіта дорослих

Освіта дорослих в Австрії включає широкий спектр закладів освіти з різними цілями та програмами. Спектр програм варіюється від загальної освіти, базової освіти та здобуття кваліфікації за програмами «другої освіти», професійно-технічної освіти та навчання (VET), до курсів менеджменту та програм особистісного розвитку, а також курсів вищої освіти та університетських програм.

На федеральному рівні загальна освіта дорослих входить до сфери компетенції BMBWF у відповідному спеціалізованому підрозділі, але інші міністерства також відповідають за конкретні завдання освіти дорослих. На рівні асоціацій, насамперед, слід згадати Австрійську конференцію установ освіти дорослих (KEBÖ), до якої входять десять найбільших асоціацій безперервної освіти та навчання (CET). Ще одним провайдером освіти дорослих у досліджуваній крахні є університетські та неуніверситетські науково-дослідні установи. Нарешті, велика кількість неурядових організацій та зареєстрованих товариств активно займаються некомерційною та комерційною освітою дорослих.

Федеральний інститут освіти дорослих Святого Вольфганга (BIFEB), що є службою BMBWF, позиціонує себе як центр професійних навичок для професіоналізації, розвитку якості та експертного дискурсу. BIFEB є інноваційним партнером у національних та міжнародних мережах та проєктах і, водночас, семінарським

центром для всіх учасників освіти й навчання дорослих. Спектр пропозицій варіюється від курсів і семінарів до університетських програм CET (*VET & Adult education. Learning scenarios for VET & adult education*).

BMBWF підтримує асоціації та інститути освіти дорослих. Передумови та критерії надання коштів викладені у Федеральному законі про фінансування освіти дорослих та публічних бібліотек з федеральних фондів (або скорочено Закон про фінансування освіти дорослих 1973 року). Договори про виконання робіт укладаються з окремими асоціаціями KEBÖ.

Для фінансування підтримуваних заходів, освітніх програм та ресурсів також використовуються Європейський соціальний фонд (ESF). Європейський соціальний фонд є структурним фондом Європейського Союзу. У секторі освіти дорослих він виділяє кошти на реалізацію проєктів, спрямованих на тривалу інтеграцію дорослих, які перебувають у скрутному становищі, у суспільство, освіту та ринок праці, зменшення бар'єрів та створення рівних можливостей, а також професіоналізацію та розвиток якості. Фінансування ESF здійснюється спільно з BMBWF.

Головним пріоритетом діяльності сектору освіти дорослих є покращення доступу до навчання впродовж усього життя для всіх. Розробка та впровадження програм, що підходять для дорослих та цільової групи, а також високоякісне освітнє консультування та профорієнтація мають важливе значення для участі та успіху освіти дорослих.

Освіта дорослих служить як особистісному розвиткові, так і безперервній професійній освіті (CVET) і, таким чином, сприяє створенню рівних можливостей, зменшенню освітніх недоліків та, загалом, суспільному розвиткові.

Основними завданнями провайдерів послуг у галузі освіти дорослих в Австрії визначено:

- створення можливостей для навчання протягом усього життя, приділяючи особливу увагу соціально незахищеним групам населення;
- розширення доступу до освіти дорослих для всіх;
- підвищення наступності системи освіти, починаючи від базової освіти і закінчуючи університетською;
- підвищення якості та професіоналізації освіти дорослих;

- збереження основних структур освіти дорослих.

Характеризуючи освітні програми в галузі освіти дорослих, доцільним бачиться звернння до особливостей організації базової освіти та здобуття кваліфікації. У даному контексті йдеться про «Ініціативу з освіти дорослих», розроблену та впроваджену у 2012 році з метою полегшення входження в освітні процеси та відкриття доступу та участі в програмах середньої загальної освіти та професійної підготовки для дорослих осіб, які не мають базових навичок або не здобули обов'язкової шкільної освіти, а також надання їм можливості відновити та завершити свою освіту/ навчання безкоштовно після закінчення загальної базової школи. Федеральний уряд та уряди земель розробили спільну схему підтримки; її правовою основою є угода відповідно до статті 15а Федеральної конституції Австрії (B-VG).

Основними завданнями в цьому контексті визначено:

- створення рівних можливостей та зменшення освітніх недоліків;
- зменшення кількості людей без достатньої базової освіти;
- збільшення кількості осіб із базовим освітнім цензом;
- підвищення кваліфікаційного рівня дорослих;
- підвищення наступності системи освіти;
- охоплення цільових груп, які не звикли до навчання;
- трансфер перевірених схем навчання (*Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG)*).

Закон про підсумковий іспит для обов'язкової шкільної освіти передбачає використання інноваційних форм його реалізації, які підходять для дорослих, а також компетентнісно орієнтованих міжпредметних програм, які адаптовані до цільової групи та враховують їхню життєву ситуацію й особливий потенціал.

Іспит Berufsreifeprüfung надає випускникам необмежений доступ до навчання в закладах вищої освіти різних рівнів та форм власності та вищих курсах професійної освіти в Австрії та вимагає від кандидатів наявності початкової кваліфікації VET (IVET).

Studienberechtigungsprüfung надає доступ лише до конкретного освітнього та навчального шляху, для якого він був обраний. Таким чином, власники цього сертифіката мають обмежений доступ до навчальних програм.

Підготовчі курси для кандидатів на складання іспитів Berufsreifeprüfung і Studienberechtigungs-prüfung в основному пропонуються в закладах освіти для дорослих.

Варто зауважити, що спільно з усіма землями в Австрії була створена ефективна загальнонаціональна система консультування дорослих осіб щодо вступу на навчання, що є незалежною від провайдерів освітніх послуг.

Метою її створення стало розширення доступу до освітніх консультантів для дорослих осіб. Конкретні заходи в цій сфері включають спільні платформи, надрегіональні мережеві зустрічі, інформаційний бюлетень, експертні семінари та створення Консультативної групи з питань освіти (Beirat Bildungsberatung).

Портал www.erwachsenenbildung.at також є основним контактним пунктом та центром освітнього консультування 1 керівництва:

- База даних підтримки курсів (www.kursfoerderung.at) – це загальнонаціональна база даних для індивідуальної підтримки в CET.
- Атлас (www.bib-atlas.at) містить огляд широкого спектру рекомендацій, консультацій та інформаційних послуг, пов'язаних із навчанням та кар'єрою. Цей австрійський сервіс пошуку освітніх пропозицій у сфері освіти дорослих полегшує пошук програм CET.

Федеральний інститут освіти дорослих Святого Вольфганга BIFEB дотримується принципів навчання впродовж життя (LLL) та рівного доступу до освіти для всіх. Тісна національна та міжнародна співпраця з партнерами в мережах, проєктах та науково-дослідних установах забезпечує професіоналізацію CET та встановлення нових стандартів якості в питаннях навчання протягом усього життя.

«Кооперативна система» австрійського сектору освіти дорослих є спільною ініціативою асоціацій KEBÖ та BIFEB, яка спрямована на професіоналізацію та якісний розвиток освіти дорослих.

У рамках «кооперативної системи» партнери домовилися спільно формувати бізнес-сфери Австрійської академії безперервної освіти, основи освіти дорослих та управління освітою в BIFEB та просувати заходи CET на неповний робочий день та без відриву від виробництва для дорослих педагогів.

Австрійська академія безперервної освіти (WBA, http://wba.or.at) перевіряє та визнає компетентності дорослих

педагогів на основі заздалегідь визначених стандартів. WBA присуджує дворівневу професійну кваліфікацію із сертифікатом C та дипломом і підтримує наступність між освітою дорослих та початковою й безперервною підготовкою в університеті. Завдяки своїм обов'язковим стандартам освіти та навчання, WBA забезпечує якість та прозорість і, таким чином, робить цінний внесок у професіоналізацію та якісний розвиток освіти дорослих (*Weiterbildungsakademie Österreich | wba*).

Система якості для сектору освіти дорослих Ö-CERT – це загальнонаціональна схема визнання заходів щодо забезпечення якості освітніх послуг для дорослих в Австрії. Ö-CERT орієнтована на всіх провайдерів, які були відзначені різними, часто регіонально розробленими знаками якості. Ö-CERT був створений для забезпечення більшої прозорості для здобувачів освіти та державних органів щодо якості провайдерів освітніх послуг для дорослих, а також для встановлення єдиних стандартів якості.

Щоб отримати сертифікат Ö-CERT, установи-заявники повинні надати підтвердження дійсної системи управління якістю або процесу забезпечення якості, зазначеного на веб-сайті Ö-CERT. Крім того, досліджується виконання конкретних базових вимог (щодо організації, наявних програм, забезпечення якості згідно з демократичними та етичними принципами). Розробка Ö-CERT була результатом спільних зусиль BMBWF, урядів земель, а також представників сектору навчання дорослих та академічної сфери. Правовою основою Ö-CERT є угода відповідно до статті 15a B-VG.

Портал навчання дорослих пропонує інформацію та рекомендації щодо CET для зацікавленої громадськості та є платформою для спілкування. Наразі портал складається з п'яти розділів із широкою сукупністю підсторінок та баз даних на різні теми, а подані нижче дані за 2019 рік показують важливість порталу в освітній спільноті дорослих:

- 1,4 мільйона відвідувачів;
- 6200 підписників у соціальних мережах;
- 200000 завантажень;
- 6000 зареєстрованих учасників;
- 2300 підписників на розсилку;

Ще у 2007 році у співпраці з BIFEB було створено незалежне від провайдерів освітніх послуг для дорослих загальнонаціональне

спеціалізоване середовище для досліджень, практики та дискурсу про освіту дорослих. Завдяки Журналу з освіти дорослих означений сектор має сучасне видання з відкритим доступом, яке поєднує в собі якість контенту з безперебійною та недорогою дистрибуцією.

Означений журнал виходить тричі на рік і охоплює важливі теми, пов'язані з освітою дорослих; його можна безкоштовно завантажити з www.erwachsenenbildung.at/magazin або замовити в друкованому вигляді за собівартістю. Його статті та повні випуски завантажуються до 200000 разів на рік.

Наукові праці, присвячені проблемі освіти дорослих, публікуються в цілій серії публікацій (німецька назва: «Materialien zur Erwachsenenbildung») і стають доступними для зацікавленої публіки. Окремі випуски можна замовити безкоштовно в друкованому вигляді та доступні для завантаження.

Також зауважимо, що BMBWF присуджує Австрійську державну премію в галузі освіти дорослих, яка була започаткована в 1956 році, у чотирьох різних категоріях (педагог для дорослих, інновації, тематична спрямованість, наука та дослідження). Рішення щодо відповідних лауреатів премії та проєктів-переможців ухвалює незалежне журі експертів з питань освіти дорослих із залученням громадськості.

У зв'язку зі зміною тематичних пріоритетів, відкритістю до інновацій та розширенням пріоритетних напрямів, а також високим рівнем обізнаності та важливості, Державна премія в галузі освіти дорослих виконує важливу функцію в усій освітній спільноті дорослих.

Євроінтеграція та міжнародне партнерство в галузі освіти дорослих

Робота над фундаментальними темами в галузі освіти дорослих та обмін досвідом із експертами на європейському та міжнародному рівнях, участь у робочих групах, проєктах та опитуваннях, підготовка та узгодження заяв та звітів, а також участь у консультаціях, заходах та експертних конференціях також входять до числа завдань відомчого підрозділу.

ЄС постійно вводить теми, що мають відношення до освіти. Одним із важливих прикладів у цьому контексті є так званий процес навчання впродовж життя (LLL), який був ініційований Євро-

пейською комісією та інтенсивно обговорювався на всіх рівнях сектором освіти дорослих. У зв'язку з комплексною діяльністю Європейської комісії, пов'язаною з навчанням протягом усього життя, міжміністерською робочою групою було розроблено документ «LLL: 2020 – Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich» (Стратегія навчання протягом усього життя в Австрії), який було ухвалено Федеральним урядом. Окрім міністерств, які займаються питаннями освіти, також були враховані соціальні партнерські установи та думки академічних експертів. У межах десяти напрямів дій було сформульовано політичні цілі та розроблено стратегічні проєкти, що враховували загальне бачення, поточний стан, завдання та заходи їх реалізації, що відображалися у щорічному звіті.

У вересні 2006 року Європейський Парламент та Рада Європи опублікували Рекомендацію щодо створення Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF) з метою об'єднання різних освітніх та кваліфікаційних систем європейських країн між собою у прозорий спосіб.

ЄС закликав національні держави розробити Національну рамку кваліфікацій (НРК), яка базується на EQF і охоплює всю національну державну систему освіти, що означає кваліфікації, набуті різними способами (формально, неформально, інформально) і на різних рівнях. Австрія виконала цю вимогу, ухваливши Закон про НРК (у 2016 році), а з 2019 року внесла, окрім формальних кваліфікацій, також неформально набуті кваліфікації до кваліфікаційних рівнів НРК.

Поточні освітні питання, які є важливими, у тому числі у зв'язку з розробкою НРК, такі як орієнтація на результат навчання, визначення компетентності, валідація й визнання результатів навчання, здобутих у неформальній та інформальній освіті, представляють особливу проблему і обговорюються в секторі навчання дорослих з усіма зацікавленими сторонами як на національному, так і на міжнародному рівнях, а також у відповідних робочих групах.

Значний поштовх для подальшого розвитку освіти дорослих у загальноєвропейському контексті дає Європейський порядок денний навчання дорослих. Це продовження Плану дій щодо навчання дорослих. Департамент освіти дорослих BMBWF взяв на себе функції національного координаційного пункту для реалізації

Європейського порядку денного з навчання дорослих. У зв'язку з цим реалізуються та координуються проєкти, у тому числі співфінансовані ЄС (проекти ЄАСЕА).

EACEA – Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency – працює від імені Європейської Комісії та відповідає за управління такими програмами, як Erasmus+ (Європейська освітня програма для навчання впродовж життя) та EURYDICE.

EURYDICE збирає, готує та публікує інформацію й аналіз європейських освітніх систем та політик і складається з 40 національних офісів, розташованих у всіх 36 країнах, які беруть участь у Програмі ЄС «Навчання впродовж життя». EURYDICE включає базу даних EURYPEDIA, яка є найповнішою колекцією описів систем освіти в Європі. Звіти та описи, пов'язані з відомчим підрозділом, регулярно складаються та оновлюються від імені EURYDICE та EURYPEDIA.

Участь Австрії в діяльності міжнародних організацій також позитивно впливає на подальший розвиток освіти дорослих. Так, наприклад, представники Австрії взяли участь у 7-й Міжнародній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих (CONFINTEA) у Південній Кореї у грудні 2017 року. UIL (Інститут безперервної освіти ЮНЕСКО) відповідає за різні завдання в галузі освіти дорослих і організовує та проводить такі заходи, як Міжнародна конференція та всі заходи, пов'язані з нею. У межах підготовки до GRALE (Глобальний звіт про навчання та освіту дорослих) було складено національний звіт про освіту дорослих. Департамент бере участь в онлайн-консультаціях, таких як перегляд Рекомендації ЮНЕСКО з розвитку освіти дорослих. Конкретні теми, такі як визнання, валідація та акредитація неформального та неформального навчання/RAV, також аналізуються з глобальної точки зору ЮНЕСКО/UIL і розглядаються в консультаціях держав-членів.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) проводить дослідження, у яких Австрія бере участь регулярно, й публікує аналітичні звіти, що стосуються освіти дорослих. Участь у Тематичному огляді освіти дорослих (Country Review Austria 2009), безумовно, вплинула на освітній ландшафт дорослих у цій країні.

З ініціативи ОЕСР регулярно готуються звіти на тему визнання результатів неформального та інформального навчання/RNFIL, у яких бере участь і Австрія, як це відбувається в дослідженні PIAAC

(Програма міжнародної оцінки компетентностей дорослих). Звіт був опублікований 20 жовтня 2013 року і містить дані про участь у CET та вимірювані компетентності аналогічно до PISA.

Кваліфікація, сертифікати та дипломи

Після складання випускного іспиту в школах середньої професійної освіти (від 3 до 4 років) випускники можуть отримати професійну кваліфікацію, яка дає їм право безпосередньо приступити до виконання відповідних професійних обов'язків та надає їм доступ до регульованої професійної діяльності.

Випускники закладів вищої професійної освіти (з терміном навчання 5 років) та 5-7 семестрових додаткових курсів здобувають подвійну кваліфікацію: атестат зрілості та диплом відкриває доступ до сфери вищої освіти (атестат про вищу освіту), а також до регламентованої професійної діяльності, забезпечуючи таким чином негайне право на роботу.

Випускна дипломна робота, виконана для випускного іспиту, або дипломний проєкт, виконаний для атестації та дипломного іспиту, дає здобувачам освіти можливість продемонструвати всі практичні знання та навички, які вони отримали під час навчання.

Починаючи з 2015-2016 навчального року, окрім дипломної роботи, компетентнісно орієнтована форма атестату зрілості та дипломного іспиту передбачала проведення стандартизованих письмових іспитів для всіх кандидатів з німецької мови, сучасної іноземної мови та прикладної математики, а також нестандартизовані предметні іспити. Це означає, в розрізі іноземних мов, що знання англійської мови мають бути сертифіковані на рівні B2 за загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, другою сучасної іноземної мови – на рівні B1, що також зазначено у звітах за підсумками року. Завдяки цим двом нововведенням – дипломному проєкту та частковій стандартизації іспиту на атестат зрілості – кваліфікації, що надаються закладами вищої професійної освіти, стали ще більш конкурентоспроможними на міжнародному рівні.

Дипломний іспит є випускним іспитом у межах освітніх програм у закладах вищої професійної освіти, а також частиною їх випускного іспиту (атестат зрілості та дипломний іспит).

Директива 2013/55/ЄС про внесення змін до Директиви 2005/36/ЄС про визнання професійних кваліфікацій набула

чинності 18 січня 2014 року та мала бути імплементована в національне законодавство держав-членів до 18 січня 2016 року. У зв'язку з вилученням Додатків II та III, визнання професійних кваліфікацій помітно спрощується, мобільність посилюється, а також нормативно-правові акти щодо визнання професійні кваліфікації написані більш лаконічно, а отже, покращена їх прозорість. Зараз, як і раніше, існують рівні a, b, c, d і e. Підсумкова кваліфікація, отримана в школах середньої професійної освіти, відповідає рівню «b», підсумкова кваліфікація, отрмана в закладах вищої професійної освіти – рівню «c», де згідно з новою Директивою (Стаття 11 (c) (II)) повинна бути включена примітка для рівня «c» до атестата зрілості та диплома коледжу вищої професійної освіти. Згідно зі статтею 13(3), приймаюча держава-член погоджує сертифікат, яким рідна держава-член засвідчує, що регульована освіта та професійна підготовка або професійна підготовка, зазначена в пункті (c)(II) статті 11, є еквівалентною рівню, передбаченому в пункті (c)(I) статті 11.

Згідно зі статтею 13 нової Директиви, австрійські кваліфікації закладів вищої професійної освіти також приймаються в тих державах-членах, де для навчання відповідній професії передбачений рівень післядипломної освіти тривалістю не менше чотирьох років. Це покращення для студентів із кваліфікацією закладів вищої професійної освіти, які, згідно з попередньою правовою ситуацією (стаття 13(3) Директиви 2005/36/ЄС), мали право на визнання лише в тому випадку, якщо приймаюча держава-член вимагає кВаліфікацію, що засвідчує успішне Закінчення вищої або передвищої освіти тривалістю чотири роки, але не для курсу підвищення кваліфікації, тривалостью більше чотирьох років.

Як і раніше, у разі суттєвих відмінностей приймаюча держава-член може запровадити компенсаційні заходи (адаптаційний період або тест на здібності).

Незаперечним є факт, що структури систем освіти в різних країнах відрізняються, і тому в багатьох випадках їх порівняння може викликати труднощі.

ISCED – це статистичний інструмент для міжнародного порівняння освітніх кваліфікацій. ISCED допомагає дослідникам освіти та розробникам освітньої політики порівнювати, аналізувати й удосконалювати системи освіти на території ОЕСР, яка наразі налічує 34 держави-члени. Оскільки рівні ISCED визначаються від рівня

дошкільної освіти до рівня університету, вони допомагають іншим країнам краще та швидше зрозуміти, який освітній рівень досягається після завершення певної програми (*International Standard Classification of Education (ISCED)*).

Адаптована система ISCED 2011 принесла позитивні та далекосяжні зміни для Австрії щодо представлення коледжів вищої професійної освіти. Згідно з наявними критеріями, 4 та 5 класи цих коледжів відповідають 5 рівню – цей рівень називається короткостроковою вищою освітою. Цей рівень охоплює всі кваліфікації після закінчення середньої школи, які надають випускникам професійні знання, навички і компетентності, як правило, орієнтовані на практику. Однією з особливостей є їхня орієнтація на конкретну професію. Такі програми можна визначити як першу частину бакалаврської програми. Тому компетентності, набуті у закладах вищої професійної освіти, знаходяться в прямому порівнянні з академічними програмами (наприклад, короткостроковий ступінь у Великій Британії), що підвищить наступність і об'єктивність.

- ISCED 3: заочні професійно-технічні училища, школи середньої професійної освіти;
- ISCED 5: коледжі вищої професійної освіти;
- ISCED 5: додаткові курси, школи та коледжі для осіб, які працюють;
- ISCED 5: курси післядипломної освіти, коледжі VET після середньої школи, школи майстрів, промислові майстер-коледжі (*International Standard Classification of Education (ISCED)*).

У Національній рамці кваліфікацій, другій релевантній еталонній моделі кваліфікацій у Європі, всі форми вищої професійної освіти класифікуються на рівні 5, а школи середньої професійної освіти – на 4-му рівні (*Qualifikationen vergleichen*).

Підсумковий атестат (зі школи середньої професійної освіти) та атестат зрілості та диплом (з коледжу вищої професійної освіти) показують екзаменаційні зони та пов'язані з ними оцінки, а також розклад із зазначенням загальної кількості годин на тиждень та предмета. Ці документи також містять інформацію про отримані кваліфікації.

Крім того, випускники шкіл середньої професійної освіти та закладів вищої професійної освіти можуть скористатися додатками до сертифікатів Europass, які надають більш детальний огляд набутих навичок, компетентностей та сфер діяльності.

Закон про професійну освіту (Berufsausbildungsgesetz, BAG) забезпечує законодавчу основу для навчання учнів. Крім того, BAG містить деякі положення, що регулюють сфери діяльності шкіл середньої професійної освіти та коледжів вищої професійної освіти, а також їх спеціальні та шкільні пілотні проєкти. Одне з положень, наприклад, передбачає, що успішне закінчення школи середньої професійної освіти тривалістю не менше трьох років або коледжу вищої професійної освіти забезпечує мінімальні професійні навички з погляду:

- професійної кваліфікації;
- трудового законодавства, включаючи колективні договори;
- законодавства про соціальне забезпечення.

Це означає, що сертифікат присуджується випускникам шкіл середньої професійної освіти та закладів вищої професійної освіти та:

- надає їм доступ до професійної діяльності, що вимагає успішного складання іспиту у відповідній сфері професійної діяльності;
- є свідченням того, що вони виконали вимоги щодо найму для певних рівнів оплати праці в державному секторі;
- забезпечує їх адекватну класифікацію за певними рівнями та заробітну плату.

У цьому контексті термін «сертифікат» включає в себе:

- підсумковий атестат про середню професійну освіту тривалістю не менше трьох років;
- атестат зрілості та диплом, виданий закладом вищої професійної освіти;
- диплом, виданий закладом вищої освіти за спеціальністю «Професійно-технічна освіта».

Закон про регулювання торгівлі, комерції та промисловості (Gewerbeordnung, GewO) є правовою основою для комерційної діяльності, що здійснюється на незалежній, регулярній основі з метою отримання доходу або іншої економічної вигоди. З поправкою 2002 року до Закону про торгівлю, комунікації та регулювання промисловості було створено єдиний перелік регульованих професій – це всі професії (ремесла та інші регульовані професії), які пов'язані із сертифікатом компетентності. Отже, Федеральне міністерство цифрових та економічних питань зобов'язане

видавати розпорядження для кожного суб'єкта регульованої торгівлі, щоб визначити, які докази можуть розглядатися як такі, що відповідають вимогам доступу до відповідної торгівлі.

Підсумковий атестат, виданий школою середньої професійної освіти, атестат зрілості та диплом коледжу про вищу професійну освіту або диплом можна вважати сертифікатом про закінчення закладу вищої освіти, а тому успішне закінчення цих шкіл може забезпечити прямий доступ до різних регульованих ремесел і професій. Для деяких регульованих професій також вимагається складання іспиту на компетентність або опанування певних програм, а також підтвердження відповідного професійного досвіду.

Професійне звання «інженер/інженерка» (Ingenieur/ Ingenieurin) може бути присвоєно випускникам інженерно-ремісничих коледжів та коледжів сільського й лісового господарства. Звання присвоюється Федеральним міністерством цифрових та економічних питань та Федеральним міністерством сільського господарства, регіонів та туризму відповідно. Правовою основою є Закон про винахідництво 2017 року та відповідні постанови.

Випускники повинні відповідати поданим нижче вимогам і пройти процедуру атестації :

- складання атестату зрілості та дипломного іспиту відповідно до навчальної програми австрійських інженерно-технічних коледжів або коледжів сільського й лісового господарства, мати досвід не менше трьох років відповідної професійної практики, що вимагає спеціальних знань із тих предметів, де можна скласти іспити на атестат зрілості та диплом;
- письмова заява про присвоєння професійного звання Ingenieur/Ingenieurin;
- сертифікація у формі експертного бесіди (сертифікаційної комісії).

Для того, щоб займатися ремеслом, регульованим ремеслом або торгівлею на самозайнятій основі, кандидати повинні підтвердити знання та навички, пов'язані з діловим адмініструванням та юридичними питаннями. Цей доказ надається успішним завершенням підприємницького іспиту або шляхом, що веде до відмови від підприємницького іспиту. Вищезазначені факти регулюються Постановою про підприємницьку експертизу.

Низка закладів у сфері професійної освіти озброюють випускників знаннями та навичками, необхідними для складання підприємницької експертизи, у необхідному обсязі 160 періодів навчання. До них відносяться всі заклади вищої професійної освіти і більшість шкіл середньої професійної освіти. Це призводить до відмови від підприємницького іспиту для цих випускників.

Відповідно до своєї спеціалізації або на додаток до неї, здобувачі сектору професійно-технічної освіти можуть отримати багато інших відповідних (зовнішніх) сертифікатів, які є корисними для їхньої майбутньої кар'єри.

Як приклад можемо навести сертифікати з іноземної мови. Здобувачі освіти, чия рідна мова не є англійською, французькою, італійською, іспанською можуть, наприклад, підтвердити свої мовні навички, отримавши міжнародно відомі сертифікати з іноземної мови, які допоможуть їм досягти успіху пізніше на проміжному професійному рівні в іншомовному середовищі.

Ці міжнародні сертифікати з іноземних мов мають на меті надати кваліфікації, які визнаються в майбутньому професійному житті випускників промисловими та комерційними підприємствами або для закладів вищої освіти, або є корисними для відповідних заявок на роботу.

Ці іспити повністю готуються самими відповідними установами та проводяться виключно в екзаменаційних центрах офіційно призначеними екзаменаторами з відповідною кваліфікацією.

Підготовка до мовних іспитів є додатковою послугою, яку пропонують багато шкіл середньої професійної освіти та коледжів вищої професійної освіти, якими можуть скористатися здобувачі освіти на добровільних засадах.

Міжнародна професійно-технічна освіта та навчання

На шляху до того, щоб зробити Європейський Союз найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою, заснованою на знаннях, професійно-технічна освіта виступає основою для особистісного розвитку кожної людини, щоб мати можливість відповідати зростаючим вимогам ринку праці. Європейське співробітництво у сфері освіти закладає фундамент для розвитку суспільства та економіки. Школи та коледжі в секторі професійно-технічної освіти дозволяють молодим людям набути компетентностей та

кваліфікацій, які є передумовою для вирішення цих проблем. Якісна освіта та професійна підготовка можуть відкрити кар'єрні можливості для випускників і за межами нашої країни. В основі освіти і навчання лежать:

- компетентнісно орієнтовані рамкові навчальні програми з можливістю вибору між спеціальними напрямами;
- відкрита пропозиція іноземних мов, інтеграція іноземних мов як робочих у спеціалізовані напрямки (CLIL) та двомовні програми початкової професійно-технічної освіти (initial VET programmes);
- інноваційні методи навчання;
- можливість отримати міжнародні сертифікати (напр., з іноземних мов, інформаційних технологій);
- інформація про зміст тренінгу, про набуту кваліфікацію та компетентності.

Незважаючи на той факт, що сучасні комунікаційні технології забезпечують доступ до інформації незалежно від часу і місця, а електронні мережі та форуми полегшують обмін інформацією, міжнародні зустрічі на особистому рівні дають ще більше переваг, а саме:

- якість австрійської (початкової) системи ПТО, яка буде представлена на міжнародному рівні;
- (початкові) системи ПТО в різних інших країнах, які будуть обговорюватися та осмислюватися;
- досвід і моделі передової практики в різних країнах, на яких можна вчитися;
- австрійська система ПТО, яка потребує подальшого розвитку;
- нові (початкові) програми професійно-технічної освіти, які будуть розроблені з партнерами в інших країнах,
- політика ПТО має бути спільною в міжнародному масштабі.

Для дорослих, які беруть участь у навчанні, ці міжнародні контакти означають:

- знайомство з навчанням та світом праці в інших країнах;
- знайомство з іншими культурами та економічними сферами, взаємодіючи з людьми;
- упевнено застосувоння власних знань із іноземної мови та їх удосконалення;
- розвиток власної особистості.

Міжнародне співробітництво закладів професійно-технічної освіти та коледжів простягається від Європи до Близького Сходу, через США та Латинську Америку до Китаю, Південної та Південно-Східної Азії. Обмін досвідом з експертами з інших країн, робота над спільними проєктами та участь у програмах і дослідженнях міжнародних організацій відкривають можливості для різноманіття нових форм співпраці (*Vocational excellence through international cooperation*).

Підприємницька та бізнес-освіта

Підприємницька освіта – це розвиток власних ідей та набуття навичок для втілення цих ідей у життя і тим самим створення доданої вартості для суспільства. Підприємницька освіта є однією з основних тем, закріплених у навчальних програмах, і тому включена у зв'язок із керівним принципом освіти для сталого розвитку. Піонерами навчання підприємництву є школи середньої професійної освіти та коледжі вищої професійної освіти, особливо школи та коледжі бізнес-адміністрування. Крім того, підприємницька освіта закріплена як всеосяжна тема в навчальних програмах нового покоління на рівні початкової та нижчої середньої школи.

Підприємницька освіта – освіта в галузі підприємницького мислення та дії – у ширшому сенсі включає в себе всі освітні заходи, що заохочують підприємницькі установки і навички, тому вона стосується розвитку конкретних цінностей, установок і особистісних якостей, які можуть привести до того, що випускники засновують власну справу і також необхідні для працевлаштування в будь-якій організації.

Діти та молодь вчаться розробляти та втілювати ідеї, створювати вартість та аналізувати ланцюжок її створення, бачити себе частиною економіки та суспільства й усвідомлювати свою роль в діловому циклі. Вони також вчаться оцінювати ціни і відрізняти ціну від вартості. Вони стають реалізаторами ідей. Вони визнають свої сильні сторони і вчаться використовувати їх для досягнення своїх цілей. Вони тренують оптимізм, самомотивацію і вчаться уважно ставитися до себе та оточуючих. Вони вчаться емпатично спілкуватися і співпереживати людям, яких зустрічають. Вони в ігровій формі починають свій перший власний проєкт і в процесі вчаться управляти ризиками. Вони використовують власний

потенціал і вчаться розпізнавати соціальні проблеми й досягати Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР).

Навчальні плани професійно-технічних училищ заочної форми навчання, навчальні плани шкіл і коледжів ділового адміністрування, навчальні плани коледжів інженерії, декоративно-прикладного мистецтва та коледжів туризму і моди сформулювали конкретний принцип викладання: «Виховання підприємницького мислення та дії».

Підприємницька освіта – надання людині можливості проявляти ініціативу, думати й діяти самостійно як підприємець, працівник і як споживач, діяти активно і відповідально і, таким чином, допомагати формувати економіку й суспільство.

Це означає, що вчителі з усіх шкільних предметів повинні розвивати підприємницьке мислення та пов'язане з ним ставлення, що закріплюється в усіх навчальних програмах професійно-технічної школи.

Залежно від обраної форми навчання, здобувачі закладів вищої професійної освіти в команді або індивідуально готують дипломні проєкти, які вирішують конкретну задачу зі сфер бізнесу чи технологій. Це детальна, академічно обґрунтована робота, де молоді люди застосовують знання, які вони здобули під час виконання практичного завдання. Ці обов'язкові дипломні проєкти повинні бути задокументовані, представлені здобувачами освіти та інтегровані у випускний іспит або в атестат зрілості та диплом як предмет іспиту.

В Австрії, у співпраці зі шкільною адміністрацією проводиться низка заходів з підприємницької освіти; ці заходи набрали значних обертів в останні роки.

Центр поштовху EESI є сервісним центром для навчання підприємництву в австрійській шкільній системі. Команда EESI сертифікує школи як «школи підприємництва» і таким чином робить значний внесок у розвиток шкіл, проводить навчання без відриву від виробництва та інші активності – від дискусійних клубів до широкого спектру конкурсів (конкурс ідей і бізнес-планів, державні чемпіонати з підприємництва, EuroSkills тощо).

Сертифікація як школи підприємництва (ONR 42001), яка можлива з 2011 року, має на меті підтвердити школі, що вона впровадила підприємницьку діяльність цілісно, цілеспрямовано та

довгостроково в повсякденне шкільне життя. Стійка підприємницька освіта можлива лише в тому випадку, якщо вона інтегрована в процес розвитку школи та підтримується й відчувається всіма, хто залучений до шкільного сектору. У цьому процесі навчання і викладання повинні плануватися і проєктуватися в «підприємницький» спосіб.

Національний план дій із підприємницької освіти – це проєкт співпраці між Федеральним міністерством цифрових та економічних питань (BMDW) та BMBWF, у межах якого беруть участь інші міністерства, а також соціальні партнери, Федерація австрійської промисловості, університети, ініціативи тощо. Вони домовилися працювати над спільним баченням підприємницької освіти в Австрії та спільно прагнути його досягнення.

Це має призвести, зокрема, до таких результатів:

- потенціал молоді та педагогічних працівників визнається та пропагується цілеспрямовано, система школи відкрита для підприємницької освіти, а оцінка діяльності є потенційною. 100% молодих людей мають упевненість у реалізації ідей;
- підприємницька освіта закріплена в усіх закладах освіти, є вільний простір і є відкриті майстерні, у яких реалізуються підприємницькі ідеї. Кожен учень реалізував одну ідею, яка перевірена на ринку. Школи є частиною мережі з підприємцями та прихильниками.

Свідоцтво про підприємницькі навички Федеральної економічної палати Австрії (Austrian Federal Economic Chamber) дає фундаментальні бізнес-знання учням закладів середньої освіти та дорослим. У поєднанні зі схемою Junior Company молоді люди також можуть отримати Entrepreneurial Skills Pass (ESP). Маленькі компанії створюються та функціонують протягом одного року; молодь створює продукти або надає послуги для заробітку на реальному ринку.

Загальнонаціональна робоча група «Підприємницька освіта в інженерії» підтримує структурне та регіональне впровадження підприємницького мислення у школах та коледжах інженерії, мистецтва та ремесел.

Підприємницька освіта в інженерії переслідує такі цілі:

- поєднувати технічну або технологічну компетентності здобувачів освіти (їх здатність створювати, проєктувати та будувати продукти) з економічними та соціальними аспектами

продуктової інновації або виходу на ринок (предметна компетентність);

- розширити різноманіття методів і зосередитися на методах, що характеризують успішних підприємців із точки зору креативності, інноваційності, а також стратегічного розвитку та реалізації проєктів (методологічна компетентність;
- прищеплювати підходи та ставлення, такі як орієнтація на можливості, клієнтів, рішення, переваги та сервіс (особиста та соціальна компетентність);
- сертифікація шкіл Міжнародним товариством інженерної педагогіки (IGIP Austria) у співпраці з Технологічним університетом Граца;
- атестація здобувачів освіти, які довели свою компетентність у сфері підприємницькоїдіяльності.

Для досягнення цілей підприємницької освіти в школах і ремісничих коледжах реалізуються такі завдання:

- зміцнення підприємницького мислення шляхом створення та управління молодшими компаніями;
- навчання створенню та елементам бізнес-моделі та бізнес-плану;
- розвиток методологічних ноу-хау (методи розвитку інновацій, креативності, оцінки, розробки стратегії) та поглиблення розуміння інноваційного менеджменту,
- ініціювання міжпредметних та практико орієнтованих проєктів для різних вікових груп – участь у конкурсах (таких як Jugend Innovativ (Інноваційна молодь), Invent a Chip, Young Austrian Engineers CAD Contest тощо).

Практичні підприємства як навчальні майданчики та місця, де формуються підприємницьке мислення та практики: здобувачі освіти працюють на підприємстві від 3 до 4 годин на тиждень протягом одного року. Вони застосовують на практиці те, чого навчилися з інших предметів, і таким чином вчаться думати й діяти як підприємці. Практичні підприємства мають реальних підприємств-партнерів у бізнес-сфері. Це тісне партнерство спрямоване на заохочення обміну досвідом для моделювання практики компанії.

Практичне підприємство є моделлю реальної компанії. Ця модель дозволяє відтворювати операційні процедури реальної

компанії з різним ступенем складності з метою посилення їхньої прозорості для процесів навчання. Подібно до того, як реальні компанії мають ділові контакти з іншими компаніями в реальній ринковій економіці, практичні підприємства мають і зовнішні контакти. Це дозволяє молодим людям відкрити для себе бізнес-культуру своїх партнерів у країні та за кордоном.

Практика підприємства як місце і метод навчання є обов'язковою частиною навчальної програми в усіх школах і коледжах бізнес-адміністрування та коледжах культури й лісового господарства, крім того, рекомендується інтегрувати цю концепцію в бізнес-навчання всього сектору професійної освіти. У 1993 році вперше в Європі практика підприємств стала обов'язковою в навчальних програмах шкіл і коледжів з бізнес-адміністрування в Австрії.

Практичні підприємства працюють і в інших закладах освіти профтех-сектору: у професійно-технічних училищах з дуальною формою навчання, училищах і коледжах сільського і лісового господарства, інженерних школах та коледжах, школах і коледжах туризму і, перш за все, в школах і коледжах менеджменту і сфери послуг. У даний час в Австрії працює 850 практичних підприємств, деякі з них у секторі навчання дорослих (*Development of Practice-Oriented Vocational Education and Training*).

Більшість практичних підприємств працюють на 4 курсі коледжів ділового адміністрування та в 3 класі шкіл бізнес-адміністрування. Основний акцент практичних підприємств приділяється торгівлі та сфері послуг.

Практика вважається методом навчання, орієнтованого на дію, з індивідуалізацією та орієнтацією на компетентність.

На практичному підприємстві охоплюються всі галузеві бізнес-кейси, які можуть виникнути на практиці, від закупівель через надання послуг до продажів. Пов'язані з цим адміністративні завдання повинні виконуватися відповідно до ділових вимог та вимог законодавства. Однак, ані пропонованих товарів чи послуг, ані грошей, що передбачаються в операціях, насправді не існує.

Як і в реальному житті, кожне практичне підприємство у своїй структурі має відділи, що займаються управлінням бізнесом, людськими ресурсами, секретарськими послугами, маркетингом, продажами, контролем, рахунками, логістикою тощо. Молоді люди змінюють робочі місця в різних відділах, де вони виконують конкретні завдання.

Викладачі по-різному навчають на практичному підприємстві, вони планують стратегічні та педагогічні цілі підприємства та підтримують, як правило, пропозиції менеджерів-працівників у реалізації оперативних цілей практичного підприємства.

Метою занять на практичному підприємстві є передача знань про внутрішні процеси компанії та зв'язки між бізнесами в міжпредметний, діяльнісно-орієнтований та проблемно-орієнтований спосіб, що відповідає реальній практиці. Перш за все, активності, започатковані бізнес-партнерами, запускають навчальні процеси серед здобувачів та створюють високий рівень мотивації.

Набуття ключових навичок (наприклад, уміння працювати в команді, мережеве мислення та навички) дозволяє здобувачам освіти бути професійно мобільними та гнучкими в міжнародному робочому та професійному середовищі. Поряд із міжнародними контактами, симуляція є ще однією сильною стороною практичного підприємства; навіть неправильні рішення, які можуть поставити під загрозу власну компанію в реальному діловому житті, не мають тут серйозних економічних наслідків, але як частина особистого досвіду здобувачів освіти є важливим фактором у процесах навчання й особистісного розвитку.

Робоча група практичних підприємств у школах та коледжах бізнес-адміністрування є основною рушійною силою подальшого розвитку практичного підприємства. Так, наприклад, кафедра бізнес-освіти Університету Граца надає академічну підтримку, співпрацює з АСТ – Австрійським центром навчальних фірм. Аналогічно, робоча група практичних підприємств у школах та коледжах соціальної та сервісної галузей підтримує викладачів-практикантів у своїй галузі.

Австрійський центр тренінгових фірм був заснований у 1993 році з нагоди реформування навчальних програм для шкіл та коледжів з бізнес-адміністрування як центр управління австрійським ринком практики, як сполучна ланка між національною та міжнародною практикою мережі підприємств, а також як інноваційний центр та установа для подальшого розвитку кончепції практичного підприємства. АСТ представляє австрійські практичні підприємства в міжнародній парасольці організація ПЕН у всьому світі.

АСТ надає підприємствам-практикам Австрії державні органи, органи влади та інші послуги онлайн, необхідні для реалістичних

ділових операцій (www.act.at) і які не пропонуються самим ринком практичних підприємств, а також підтримує національні та міжнародні ділові операції за допомогою різноманітних послуг: банк, корпоративний реєстр, податкова інспекція, соціальна страхування, ЗЕД, суд, орган, відповідальний за торгівлю та підприємницьку діяльність, митниця, транспорт, торговий центр, послуга іноземною мовою, експортні гарантії, тендери.

Згідно з навчальним планом коледжів бізнес-адміністрування, здобувачі освіти повинні ознайомитися з послугами Австрійського центру підготовки фірм у семестрі, що передує практичній роботі підприємства. Для цього створено спеціальний полігон для тренувань. АСТ також пропонує підтримку в початковій та безперервній освіті викладацького складу практичного підприємства, щоб стати менеджерами практичних підприємств (*Development of Practice-Oriented Vocational Education and Training*).

Викладання в секторі початкової ПТО, підвищення кваліфікації здобувачів освіта та педагогічних працівників

14 університетських педагогічних коледжів Австрії відповідають за високоякісну початкову освіту ПТО, підвищення кваліфікації здобувачів освіти та вчителів, а також за основну дослідницьку діяльність у сферах професійних досліджень, методики викладання та навчання, педагогіки, предметної дидактики, шкільного та педагогічного розвитку.

Завдання педагогічних коледжів університетів визначені в § 8 Закону про вищу освіту (Hochschulgesetz або HG):

- початкова ПТО, підвищення кваліфікації здобувачів освіти та педагогічних працівників з акцентом на педагогічну професію та її професійні галузі в рамках викладання та наукових досліджень за міжнародними стандартами за допомогою програм з освіти, предметних академічних знань, предметної дидактики та педагогічно-дидактичної підготовки;
- проведення наукових досліджень у всіх педагогічних галузях із метою отримання академічних знань для подальшого розвитку педагогічної діяльності;
- участь у навчанні та наукових дослідженнях, пов'язаних із академічною та професійною сферою, у розвитку шкіл та якісному розвитку закладів освіти;

- навчання здатності відповідально застосовувати педагогічні навички у професійній підготовці через відповідну шкільну та професійну практику, а також через академічні та професійні дослідження.

Університетські педагогічні коледжі фінансуються державним сектором. Існує дев'ять державних університетських коледжів педагогічної освіти, які є федеральними установами. Вісім університетських педагогічних коледжів в окремих провінціях підпорядковуються керівництву BMBWF та Університетським коледжам аграрної та екологічної педагогіки та знаходяться під наглядом Федерального міністерства сільського господарства, регіонів та туризму.

Крім того, існує п'ять визнаних приватних університетських коледжів педагогічної освіти, за які відповідає юридична особа, відмінна від федерального уряду. Університетський коледж педагогічної освіти Бургенланда (Burgenland) управляється спеціально створеним для цієї мети фондом, а інші чотири – дієцезією Католицької Церкви.

Університетські коледжі педагогічної освіти регулюються цільовим, результативним і ресурсним планом, який укладається між відповідальним федеральним міністерством і університетським комітетом педагогічної освіти терміном на три роки. Крім того, План розвитку педагогічної освіти Університетського коледжу визначає позиціонування університетських коледжів педагогічної освіти як сектору вищої освіти в усій австрійській системі вищої освіти та її якісно орієнтований (подальший) розвиток з 2021 по 2026 рік.

Підготовка та кваліфікація педагогічних працівників у секторі професійно-технічної освіти дуже різняться, що пов'язано з диференційованим колом предметів, які там викладаються. В основному в школах середньої професійної освіти і коледжах вищої професійної освіти виділяють три типи педагогічних кадрів (скорочено BMHS):

- вчителі загальноосвітніх предметів – підготовка вчителів середнього рівня загальної освіти;
- викладачі теорії, пов'язаної з професією – підготовка вчителів середньої ланки «ветеринарія»;
- викладачі професійної практики – педагогічна підготовка середнього рівня.

Крім того, професійно-технічна освіта педагогічної середньої ланки для вчителів закладів професійно-технічної освіти з дуальною формою навчання охоплює як загальноосвітні предмети, так і предмети, пов'язані з професійною теорією та практикою.

Підготовка вчителів (бакалаврат та магістратура) здійснюється в рамках курсів із загальної середньої освіти у співпраці між університетськими коледжами педагогічної освіти та університетами.

Однорічний вступний період запланований, коли учні вступають до закладів ПТО для здобуття професії вчителя.

Перш ніж увійти в професію вчителя, викладачі повинні пройти профільну програму університетського рівня та отримати кілька років відповідного професійного досвіду в бізнес-сфері. У перші кілька років, працюючи викладачами, вони закінчують бакалаврський курс дослідження, «який доповнюють відповідними дослідженнями».

Для того, щоб претендувати на викладання бізнес-предметів, викладач повинен мати ступінь у галузі бізнес-освіти. Це полівалентна структура, а це означає, що після завершення навчання студенти отримують кваліфікацію як для викладацької діяльності, так і для широкого кола завдань у практиці компанії. В Австрії наразі можна вивчати бізнес-освіту в чотирьох університетах. Обов'язковими умовами викладацької діяльності є ступінь у галузі бізнес-освіти (диплом бакалавра або магістра), а також не менше двох років відповідного професійного досвіду після отримання бізнес-ступеня.

Викладацький склад професійної практики в BMHS є випускниками профільної програми ПТО та мають кілька років відповідного професійного досвіду в бізнес-сфері. У перші кілька років, працюючи викладачами, вони закінчують бакалаврат «подвійна ПТО, а також інженерія та ремесла».

Педагогічні працівники професійно-технічних училищ із дуальною форми навчання пройшли профільну підготовку та мають багаторічний досвід роботи за фахом і завершили педагогічну підготовку в університетських закладах педагогічної освіти за таким пакетом предметів:

- загальноосвітні та бізнес-дисципліни;
- теорія, пов'язана з професією;
- практика, пов'язана з професією.

У перші роки професійної діяльності в якості викладачів вони закінчують бакалаврат «Подвійна професійна освіта, а також інженерія та ремесла».

Практична орієнтація є ключовим елементом сектору професійно-технічної освіти. Цей факт підкреслюється тим, що всі вчителі галузі, за винятком вчителів загальноосвітніх предметів, повинні надати докази кількарічної професійної практики у світі бізнесу перед викладанням у школі.

У 2016-2017 навчальному році набула чинності нова організація програм підготовки вчителів на середньому рівні ПТО, яка відповідає структурі Болоньї – бакалаврська програма, що включає загалом 240 кредитів ECTS, та магістерська програма, що включає загалом 60 ECTS, причому останній є факультативним для викладачів закладів професійно-технічної освіти з дуальною формою навчання, для викладачів професійної практики та для викладачів теорії, пов'язаної з професією, з предметною вищою кваліфікаційною освітою.

Відповідно до принципу професіоналізації, усім вчителям необхідно підтримувати в актуальному стані свої знання, пов'язані з професією, а також методи викладання. Це має особливе значення в секторі професійно-технічної освіти, оскільки період напіврозпаду предметних знань у різних галузях професій постійно зменшується.

Учителі можуть отримати додаткову кваліфікацію на додаток до тієї, яка вже була набута під час підготовки вчителів. Програми підвищення кваліфікації сертифіковані та часто пов'язані з новими кваліфікаціями.

Що стосується програм підвищення кваліфікації, то вони можуть бути передбачені для конкретної школи (внутрішня підготовка), регіону чи землі або кількох (або всіх) земель, залежно від цільової групи.

Орієнтоване на школу підвищення кваліфікації відіграватиме дуже важливу роль у найближчі роки. Упроваджуючи нову шкільну автономію, важливо допомагати й підтримувати керівників шкіл або кластерів у розвитку їхньої школи та викладання. Тим не менш, основна увага в секторі професійно-технічної освіти й надалі буде зосереджена на предметному змісті підвищення кваліфікації.

Велике різноманіття системи професійно-технічної освіти та навчання зумовлює необхідність координації підвищення кваліфі-

кації на загальнодержавній основі. Планування та координація цих програм здійснюється в тісній співпраці між університетськими педагогічними коледжами та спеціалізованим підрозділом BMBWF. Заздалегідь забезпечується залучення шкіл або шкільної адміністрації через університетські коледжі педагогічної освіти. Такий підхід забезпечує створення загальнонаціональних програм відповідно до попиту та дозволяє швидко реагувати на поточні вимоги (Cedefop; ibw Austria, 2019).

Координаційні центри підвищення кваліфікації здобувачів освіти та вчителів працюють за такими основними напрямами:

- *консультування з питань розвитку закладу*: школи несуть відповідальність за якість своєї роботи та якість результатів. Консультанти з розвитку шкіл підтримують процеси розвитку якості й забезпечення якості в школах. Вони консультують керівництво шкіл, кластерне керівництво, спеціалізовані команди, координаційні або керівні групи, цілі органи в процесах управління якістю школи та спрямовують їх професійні консультаційні ноу-хау для розробки проектів сталого розвитку та змін у всіх типах шкіл.
- *цифрова освіта*: діджиталізація вже охоплює майже всі сфери життя. Це найбільша зміна в бізнесі, роботі та спілкуванні, що призводить до радикальних змін у нашому співіснуванні. Це створює великі виклики, зокрема, для системи освіти, починаючи від змісту предмета і закінчуючи способом його викладання. Стає очевидним, що основна увага приділяється не стільки вивченню окремих фактів, скільки розумінню великих структур, взаємозв'язків, критичних здібностей та інтерпретацій;
- *компетентнісна спрямованість викладання*: університетські коледжі педагогічної освіти підтримують школи у впровадженні орієнтації на компетентність, яка є невід'ємною частиною планування уроків, педагогічної практики та оцінювання ефективності;
- *нові навчальні програми з різними предметами орієнтовані в залежності від типу школи*;
- *інклюзія/інтеграція*: окрім подальшого розвитку інклюзивної освіти, професійне навчання відповідно до § 8b розділу 1 та § 8b розділу 2 Закону про професійну освіту (BAG) також

є координаційним моментом, особливо в аспекті чутливості вчителів до роботи з учнями з обмеженими можливостями або труднощами в навчанні;

- *міжкультурна освіта*: культурне та мовне різноманіття в нашому глобалізованому суспільстві призводить до зростаючої неоднорідності життєвих планів та сімейних реалій. Це знаходить своє відображення і в ПТО. Міжкультурна освіта дозволяє як учителям, так і учням із повагою ставитися до різноманітності в мультикультурному суспільстві.

Таким чином, можемо констатувати, що професійно-технічна освіта в Австрії має давню історію і в сучасних умовах складається з двох ланок – початкової професійної освіти, яка є провідним напрямом діяльності професійно-технічних шкіл і коледжів, поряд із наданням загальної освіти, та безперервної професійної освіти (CVET).

Система закладів професійно-технічної освіти є розгалуженою і охоплює широке коло закладів, освітній процес у яких відзначається збалансованим поєднанням загальної освіти, професійно орієнтованої теорії і практики (включаючи стажування), а також різноманітними можливостями навчання та спеціалізаціями в різних галузях різної тривалості.

ЛІТЕРАТУРА

Austrian Vocational Training Research Conference BBFK (2024). https://10times.com/e1kk-0z9d-1p0d

Berufsmatura. https://www.berufsmatura-wien.at

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG). https://fra.europa.eu/en/law-reference/bundes-verfassungsgesetz-b-vg

Cedefop; ibw Austria (2019). *Vocational education and training in Europe: Austria* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/austria

Development of Practice-Oriented Vocational Education and Training. https://bildungskooperation.oead.at/en/cooperations/educational-cooperation-with-eastern-and-south-eastern-europe/priorities/development-of-practice-oriented-vocational-education-and-training

Dual Vocational Training and Skills in Austria. https://www.bmaw.gv.at/en/Topics/Vocational-Training-and-Skills.html

International Standard Classification of Education (ISCED). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)

Li, J., Schlüter, E., Hautz, H., Bell, J. & Marhuenda, F. (2023). Quality management in vocational education and training: A reflection on educational governance in Austria, Germany and Spain. In V. Tūtlys, L. Vaitkutė & C. Nägele (Eds.), *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair*

Future. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Kaunas, 25. – 26. May, (pp. 265–272). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, Vytautas Magnus University Education Academy, Institute of Educational Science. https://doi.org/10.5281/zenodo.7821912

Misko, J., Circelli, M. (2022). Adding value to competency- based training. National Centre for Vocational Education Research.

Qualifikationen vergleichen. https://www.qualifikationsregister.at

Schulorganisationsgesetz (2024). https://www.jusline.at/gesetz/schog/gesamt

Sabitzer, B., Groher, I., Sametinger, J. (2019). COOL: Cooperative Open Learning for Beginning Programmers. In *Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE '19). Association for Computing Machinery,* New York, NY, USA, 321. https://doi.org/10.1145/3304221.3325569

VET & Adult education. Learning scenarios for VET & adult education. https://www.europeana.eu/en/vet-and-adult-education

VET Schools and Colleges in Austria. https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/vet-schools-and-higher-colleges-in-austria

Vocational excellence through international cooperation. https://vocational-skills.ec.europa.eu/news/vocational-excellence-through-international-cooperation-2023-11-29_en

Weiterbildungsakademie Österreich | wba. https://wba.or.at/de/ Wollschläger, N., Guggenheim, É. F. (2004). A history of vocational education and training in Europe – from divergence to convergence. *Vocational Education European Journal, 32*, 6-18.

Юрій Тарабан
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8895-3751

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК НАСЛІДОК ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І ЦЕРКВИ У ШВЕЙЦАРСЬКІЙ КОНФЕДЕРАЦІЇ

У розділі монографії відображено поліаспектний аналіз формування духовно-моральної ідентичності школярів у контексті взаємодії школи і церкви у Швейцарській конфедерації. Уточнено та схарактеризовано основні поняття, що відображають досліджувані процеси, проаналізовано суспільно-політичний, освітній та релігійний контексти взаємодії школи і церкви Швейцарської Конфедерації у формуванні духовно-моральної ідентичності школярів. На підставі емпіричних даних схарактеризовано нормативно-правові засади, організаційні умови та результати впровадження релігійної освіти в Україні.

Релігія та проблематика духовно-морального виховання і релігійної освіти відображають національну ідентичність українців (Ідентичність громадян України: тенденції змін (червень 2024р.), про що свідчать результати соціологічних досліджень (див. https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/identychnist-gromadian-ukrainy-tendentsii-zmin-cherven-2024r). Протягом десятиліть зазначені тематики знаходились в Україні поза межами педагогічних досліджень унаслідок радянської політики державного атеїзму (1954-1991 рр.). Головні зусилля держави були спрямовані на те, щоб витіснити релігію зі сфери будь-якої соціально значущої діяльності, а особливо – з освіти. Релігії було присвоєно статус антагоніста, що позбавляло будь-яких можливостей соціального партнерства. Релігія в більшості випадків була об’єктом критики та переслідування, а однією із важливих ідеологічних задач радянської педагогіки було виховання переконаних атеїстів.

Після завершення епохи атеїзму як радянської спадщини СРСР в Україні з початку 90-х років XX ст. настали часи нового осмислення ролі релігії в структурі національної ідентичності. Релігійне життя перестало бути явищем маргінальним. Поряд із освітою, сім’єю, мистецтвом, наукою, мораллю та правом, етикою та естетикою, релігію визнано важливою складовою національної ідентичності й духовної культури. Релігійна освіта, виховання та

розвиток людини стали об'єктами педагогічного дослідження завдяки тим суспільно-політичним процесам, які сформували стан українського суспільства у 90-х роках XX ст.

Широке міжнародне відзначення 1000-ліття Хрещення Київської Русі в 1988 році стало важливою подією, від якої у колишньому СРСР розпочався період відродження релігійного життя, відновлення діяльності давніх та заснування нових закладів духовної освіти, розвитку місіонерства та релігійного просвітництва.

У зазначений період на пострадянському постатеїстичному просторі формується науковий інтерес до релігійної освіти як фактору культурного та духовного відродження, становлення національної самосвідомості й ідентичності. Проводяться міжнародні та національні наукові конференції, семінари, тематика релігійної освіти стає об'єктом розгляду в контексті досліджень історії духовної освіти, розвитку теологічної думки минулого і сучасності, а також педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, релігієзнавства. Культурно-історичні надбання, визначальні події релігійного характеру вітчизняної історії починають розглядатися в загальнокультурному світському контексті, як складові відновлення національної ідентичності, що у своїй основі зберегла релігійні корені. Особлива увага приділялася наявності вагомих культурних надбань українського народу, що стали наслідком релігійного життя. Апеляція до «духовних витоків» у більшості випадків була спрямована на підтвердження історичної укоріненості національної ідентичності, обґрунтованість претензій на духовну спадщину.

Як свідчить контекстуальний аналіз наукових публікацій початку 90-х років XX ст. у галузі філософії, релігієзнавства, історії, педагогіки, в Україні проблеми релігійної освіти та духовно-морального виховання досліджувалися фрагментарно, в основному в межах загальнофілософських тематик, історії культури, традицій та звичаїв, фольклору. Про це свідчить характер публікацій у вітчизняній науковій літературі (зокрема, зазначену тенденцію демонструють публікації Центру релігійної інформації і свободи Української асоціації релігієзнавців (див. https://ukreligieznavstvo.wordpress.com/cerif/), відділення релігієзнавства Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України (див. https://filosof.com.ua/viddilennia_relihiieznavstva).

У сучасних умовах глобальних соціальних змін, що призводять до виникнення нових форм суспільної та особистої ідентичності, релігійні уявлення та переконання продовжують бути суттєвим фактором формування особистості й духовно-моральної ідентичності як її ціннісної основи. Тому викладання в загальноосвітній школі релігійних аспектів, які формують духовно-моральну ідентичність, потребують вирішення непростих культурологічних, етичних, правових, психологічних, дидактичних та виховних проблем. Християнство як основа світогляду стає тим спільним ціннісним надбанням, що свідчить про приналежність до єдиної європейської ідентичності.

Актуальність дослідження проблематики взаємодії школи і церкви у сфері духовно-морального виховання як способу формування ідентичності зумовлена фрагментарним вивченням досвіду організації та втілення релігійної освіти у світській школі, що був накопичений у XX столітті за кордоном. Швейцарська Конфедерація є одним із європейських лідерів у напрямі організації освіти, тож обрана для дослідження та запозичення практичного досвіду успішного вирішення зазначених завдань. На нашу думку, доцільність теоретико-педагогічної розробки та соціально-практичної значущості швейцарської системи релігійної та духовно-моральної освіти для України як дієвого способу формування національної та духовно-моральної ідентичності є свідченням актуальності обраної теми дослідження.

Проблеми духовності, моралі, використання виховного потенціалу релігії у формуванні ідентичності викликають значний інтерес у вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед українських науковців чинники духовного-морального розвитку особистості, питання впровадження релігійного компонента в освіту досліджувала низка вчених. Серед них – Г. Ващенко, М. Костомаров, К. Ушинський (значення релігії в духовно-моральному вихованні молоді); О. Сухомлинська, М. Прищак (формування поняття духовності); І. Бех, М. Євтух, В. Жуковський, Т. Тхоржевська (проблеми духовності й виховання духовних цінностей молодого покоління); М. Бабій, І. Булига, М. Закович, А. Кислий М. Лагодич, В. Мигаленюк, О. Романова, З. Таратайцева (місце та роль релігійної освіти в державній школі); І. Петренко, В. Філіпов, І. Чупілко (роль церкви у становленні освіти в Україні); О. Вишневський

(обґрунтування доцільності повернення до традиційно-християнської стратегії виховання).

Дослідницькі пошуки вітчизняних науковців створюють теоретичне підґрунтя вивчення релігійної освіти. Зокрема, вагомий внесок у дослідження зробили Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, А. Ліфьоров, В. Лутай (філософські концепції функціонування та розвитку освітніх систем у контексті глобалізації), Л. Геник, Т. Ільїна, І. Курляк, І. Мищишин, Т. Тхоржевська, Ю. Щербяк (роль і місце релігії в освітньо-виховній системі), І. Андрухів, А. Вихрущ, О. Вишневський (духовні основи християнства в сучасному українському вихованні), М. Стельмахович та ін. (основи сучасного українського виховання на засадах християнства), В. Вульфсон, Т. Десятов, В. Жуковський, Т. Кошманова, М. Лещенко, З. Малькова, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, М. Целих, Ф. Шльосек, Б. Шуневич та ін. (концептуальні положення порівняльної педагогіки).

Питання вирішення теоретичних і методичних проблем, пов'язаних зі шкільним релігієзнавством в Україні, розкриті в дослідженнях П. Ганулича, Г. Друзенка, В. Єленського, В. Жуковського, А. Колодного, В. Кришмарел, Н. Лавриченко, В. Любчика, А. Максименка, В. Папіжук, Т. Саннікової, П. Яроцького.

У країнах Західної Європи та США релігійна педагогіка стала самостійною галуззю академічного дослідження та практичної діяльності. З огляду на дослідницькі потреби науковців видаються педагогічні журнали, діють міжнародні асоціації спеціалістів, університетські кафедри, інститути та методичні центри, що забезпечують релігійну освіту в школах. Розвивається теоретико-методична складова релігійної освіти, про що свідчать проблематики наукових розвідок, сформований поняттєвий апарат, розроблені наукові основи теорії релігійної освіти, конкретні освітні моделі та методологія.

У контексті зазначеного варто акцентувати вагомі надбання теорії та практики релігійної освіти вчених зі Швейцарії, зокрема, з Фрібурзького (Fribourg) університету Вольфганга Альтхофа (Wolfgang Althof), Фріца Озера (Fritz Oser), Гельмута Райха (Helmut Reich), Домініка Шенкера (Dominik Schenker), а також Домініка Гельблінга (Dominik Helbling) та Моніки Якобз (Monika Jakobs) з Люцерна (Lucerne), Ульріха Рігеля (Ulrich Riegel) з Зігена (Siegen) та Ані Кірш (Anja Kirsch) з Базеля (Basel).

Таким чином, актуальність релігійної освіти в контексті формування духовно-моральної ідентичності як ціннісної основи особистості, дослідження позитивного зарубіжного досвіду шкільної релігійної освіти й виховання на прикладі закладів освіти Швейцарії роблять доступними для практичної роботи українських педагогів та методистів форми та методи організації освіти духовно-морального спрямування у світських закладах освіти.

Мета дослідження – схарактеризувати теоретико-методичні та практичні аспекти взаємодії школи й церкви в контексті формування духовно-моральної ідентичності школярів у Швейцарії, визначити їх цінність для творчого запозичення.

Завдання дослідження полягає в характеристиці теоретичних, правових та контекстуальних засад взаємодії школи і церкви у формуванні духовно-моральної ідентичності школярів у Швейцарській Конфедерації.

Об’єктом дослідження є релігійна освіта Швейцарії як простір взаємодії школи і церкви в духовно-моральному вихованні школярів та побудові ідентичності.

Предметом дослідження є теоретичні, правові та контекстуальні засади соціальної взаємодії школи і церкви у формуванні духовно-моральної ідентичності школярів у Швейцарській Конфедерації 90-х рр. XX ст.

Методологічною основою дослідження є положення наукової теорії пізнання, зокрема, принципи об’єктивності, системності, фундаментальності, доказовості та історизму, положення про взаємозумовленість і взаємозв'язок людини та суспільства, педагогічних явищ, про методологію та методи сучасних педагогічних досліджень; методологічні положення порівняльної педагогіки; концептуальні положення про значущість досвіду минулого для розвитку сучасної науки; співвідношення інтелектуального й морального; положення про релігійну освіту особистості, християнська філософсько-педагогічна традиція, ідеї відродження української духовності та гуманізація навчання; логіко-гносеологічний, структурно-функціональний та історичний підходи до вивчення релігійної освіти, завдяки яким стає можливим її системний аналіз. Зокрема:

- логіко-гносеологічний підхід передбачає концептуальний аналіз основних понять та принципів, які лежать в основі

поглядів швейцарських богословів, релігієзнавців та педагогів щодо релігійної освіти в швейцарській школі, виявлення їх взаємозв‘язку;

- структурно-функціональний підхід до релігійної освіти передбачає виявлення та вивчення специфічних функцій її структурних елементів на всіх рівнях аналізу, починаючи з функціонування основних суспільно-виховних інституцій і закінчуючи аналізом окремих концепцій релігійної освіти, моральних цінностей, принципів, методів, форм і засобів навчально-виховного процесу;
- історичний підхід має на меті вивчення відповідного педагогічного досвіду в його історичному розвитку, аналіз і оцінювання концепцій та програм релігійної освіти в контексті їх становлення та розвитку з метою виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків, детермінант і суперечностей;
- системний підхід до вивчення релігійної освіти в школах Швейцарії дозволяє здійснювати її дослідження як цілісності, де кожний елемент визначається цілим і, у свою чергу, так чи інакше визначає всю систему як одне ціле. Це дає змогу, з одного боку, оцінити місце та роль компонентів і чинників релігійної освіти (релігійні цінності, форми, методи, засоби, навчально-виховна діяльність вчителя тощо), а з іншого, – дослідити взаємозв'язок релігійної освіти з конкретними суспільно-економічними та соціально-культурними чинниками.

Використання комплексу фундаментальних ідей загальної та конкретної методології зумовило визначення та обґрунтування поняттєвого апарату дослідження, який відтворює відповідну термінологію та визначає специфіку швейцарського освітньо-інформаційного простору й концептуальних засад релігійної освіти в швейцарських школах, а також передбачає уточнення змісту та обсягу відповідних педагогічних понять із урахуванням вимог, усталених у світовій і вітчизняній педагогіці та філософії освіти.

Для досягнення визначеної в роботі мети та розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, а саме:

- загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення – для вивчення праць вітчизняних та зарубіжних науковців,

офіційних і нормативних документів відповідно до теми наукового дослідження);

- порівняльно-історичний метод дає змогу порівнювати соціально-педагогічні факти, явища та результати релігійної освіти в закладах шкільної освіти Швейцарії та України;
- структурний розкриває структуру компонентів релігійної освіти швейцарської загальноосвітньої школи;
- інтерпретаторсько-аналітичний сприяє здійсненню концептуального аналізу документальних та літературних вітчизняних та зарубіжних джерел із використанням методів інтерпретації, систематизації, порівняння та узагальнення;
- пошуковий призначений для виявлення раціонального та практично-ціннісного досвіду релігійної освіти в наукових працях зарубіжних та вітчизняних авторів та формування узагальнених висновків і оцінок.

Практичне значення дослідження зумовлене тим, що отримані результати та висновки створюють умови для розуміння цілісної картини соціального партнерства освіти та релігії в практиці релігійної освіти в швейцарській школі, розкривають внутрішні та зовнішні чинники її змісту, ефективних форм, методів та засобів практичної роботи, що може допомогти українським освітянам та науковцям покращити ефективність налагодження такої роботи у вітчизняній школі в контексті формування національної ідентичності.

Духовність і моральність є базовими характеристиками особистості. У науковій західноєвропейській літературі приділяється значна увага визначенню духовно-моральних цінностей, про що свідчать праці Г. Гегеля, Е. Гуссерля, Г. Гессе, У.Джеймса, М. Дюфрена, Э. Жильсона, Ж. Марітена, С.К'еркегора, И. Канта, А. Камю, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартра, П.Тейар де Шардена, А. Уайтхеда, Э. Фромма, М. Хайдеггера, А. Шопенгауера, О.Шпенглєра, К. Ясперса та ін.

У філософському розумінні духовність включає в себе пізнавальне, моральне та естетичне начало, яким, у свою чергу, відповідають духовні цінності – істина, добро, краса, відчуття обов'язку і совість.

В основі духовно-моральних цінностей знаходиться моральна свідомість, яка має свою структуру: моральні категорії, моральні почуття, моральні ідеали. Норми моралі формуються в практиці

спілкування людей, акумулюючись та перетворюючись на внутрішні переконання, ідеали й почуття. Таким чином вони формують поведінку особистості та визначають критерії оцінки її вчинків (Цебенко, 2009).

Духовний зміст людини формують духовно-моральні цінності через соціальну практику, вчинки та соціальну активність. Духовно-моральні цінності не можуть існувати без об'єкта і без суб'єкта як їх носія.

Духовно-моральне виховання особистості є процесом організованого, цілеспрямованого впливу педагога на духовно-моральну сферу особистості, який має комплексний, інтегрований характер. З точки зору релігійного світогляду цінності формуються як втілення переконань, як практика соціального буття відповідно до норм віри.

Складна структура і багатоманітність виявів релігійної ідентичності в соціальному просторі зумовили зацікавленість у її дослідженні представників різних наукових дисциплін і теоретико-методологічних підходів. Введення в наукову літературу поняття релігійної ідентичності було пов'язане з виданням праці Е. Сміта «Національна ідентичність» (1991). Англійський дослідник виокремив родову, статеву, просторову, соціально-класову, етнічну і релігійну ідентичність у процесі дослідження чинників, що сприяють формуванню колективної ідентичності (Сміт, 1994, с. 15). Сутність релігійної ідентичності, на думку англійського дослідника, полягає в «об'єднанні в громаді вірних усіх тих, хто визнає символічний код, певну систему вартостей і традицій, віри й ритуалу, сукупно з посиланням на позаемпіричну реальність, хоч яку знеособлену і з ознаками спеціалізованої організації, хоч якої слабенької» (Сміт, 1994).

Форми національної і релігійної ідентичності розглядалися у працях зарубіжних науковців Е. Дюркгейма, Ю. Хабермаса, О. Гнатюк, Е. Еріксона, А. Забіяко, Дж. Колемана, Г. Кона, М. Міда, Х. Мола, Р. Старка, Ч. Тейлора, Дж. Тернера, С. ХантінгтонаК. Юнга, Т. Лукмана та ін. Індивідуальна і колективна релігійна ідентичність стали предметом ґрунтовного аналізу Р. Белли, П. Бергера, Е. Сміта. Слід також відзначити збірник наукових робіт, що стосуються проблеми релігійної ідентичності, «Релігійна ідентичність та зміни» під загальною редакцією С. Колемана та П. Коллінза.

Українські релігієзнавці, що досліджують феномен ідентичності, роблять акцент на сукупності теоретичного і функціонального аспектів релігійної ідентичності. Теоретичний аспект релігійної ідентичності опубліковано в роботах М. Бабія, В. Волошина, В. Єленського, Г. Кулагіної, А. Колодного, О. Козловського, І. Папаяні, В. Попова, Л. Филипович, М. Черенкова. Ґрунтовні роботи стосовно християнської ідентичності були представлені в науковому доробку І. Андрухів, В. Бондаренка, В. Єленського, С. Здіорука, А. Колодного, В. Козленко, М. Рибачука, О. Сагана, О. Уткіна, С. Яремчука, В. Шевченка та інших. Конфесійні особливості релігійної ідентичності католицизму розглядають І. Богачевська, С. Кияк, Н. Кочан, М. Маринович, А. Юраш. Протестантська релігійна ідентичність досліджується в роботах В. Єленського, В. Любащенко, Ю. Решетнікова, П. Яроцького, М. Черенкова. Важливе місце серед дослідників займає проблема ісламської ідентичності, актуалізована в роботах А. Арістової, О. Богомолова, С. Данилова, М. Кирюшка, І. Козловського, В. Лубського, І. Семиволоса, Г. Яворської.

Проблему взаємодії релігійної й національної ідентичностей досліджують релігієзнавці М. Бабій, В. Єленський, С. Здіорук, А. Колодний, М. Маринович, О. Недавня, П. Павленко, О. Саган, Л. Филипович, П. Яроцький. Соціологічні аспекти релігійної ідентифікації в сучасному українському суспільстві досліджують Н. Дудар, М. Паращевін.

З огляду на трансформацію національної самосвідомості та переконань в умовах війни, що триває нині, проблематика ідентичності, її формування та специфічних ознак має тенденцію до актуалізації. Є підстави для висновку, що ідентичність як інтегральна категорія може зайняти центральне місце в дискурсі щодо майбутнього українського суспільства.

У контексті проблематики дослідження взаємодію школи і церкви слід розуміти як цілісну систему механізмів, які у своїй сукупності створюють простір досягнення соціально значимих цілей, формування духовно-моральних якостей і цінностей.

Визначаючи сутність механізмів взаємодії соціальних інститутів для досягнення значимих цілей, для їх визначення в науковій літературі вживаються такі терміни, як взаємодія або кооперація (cooperation), співпраця (collaboration), координування (coordination), залучення (engagement/involvement), що дозволяє

акцентувати наявність різноманіття соціальних зв'язків, які можуть існувати між суб'єктами взаємодій (Corrigan, 2000).

Переклад термінів з англійської мови виявляє певні особливості щодо відповідностей в українській мові, які варто мати на увазі. Так, обидва терміни «collaboration» та «cooperation» можуть перекладатися як «співпраця», «спільна робота», але «cooperation» має значення «взаємодія та кооперація». Використання термінів у зазначеному сенсі відповідає контексту нашого дослідження (Waschak, Kingsley, 2006).

Використання терміну «взаємодія» достатньою мірою відображає весь комплекс соціальних механізмів, функціонування яких за участі школи, церкви й сім'ї забезпечує формування духовно-моральних якостей особистості, що, у свою чергу, створює умови для формування духовно-моральної ідентичності учнів. На нашу думку, взаємодія є способом практичного застосування універсальних та доступних теоретичних знань духовно-морального характеру у вирішенні життєвих завдань (суспільних і особистих), а способи взаємодії формують духовно-моральну ідентичність як рефлексію та унікальний життєвий шлях.

Термін «religious education» увійшов до міжнародної професійної педагогічної лексики (зокрема, ми використали публікації матеріалів Міжнародного семінару з релігійної освіти і цінностей ISREV, доступні на сайті https://isrev.org.uk/publications/). Цей термін включає в себе різні види освітньої діяльності, пов'язаної із вивченням релігії, формуванням релігійної свідомості та вихованням релігійних почуттів. Термін у такому значенні використовується в початковій та середній шкільній освіті, де також використовується термін «values» (виховання цінностей). Синонімічним «religious education» в англомовній педагогічній літературі є «religious formation» (Meyer, 2021).

Особливістю зарубіжної педагогічної думки є те, що термін «релігійна освіта» не завжди має достеменне визначення, натомість є чітке розуміння, якими шляхами реалізується релігійна освіта відповідно до світського принципу побудови освітнього процесу.

Української суспільно-педагогічна думка визначає, що релігійна освіта – це діяльність, здійснювана професійно підготовленими особами (священнослужителями, релігійними педагогами), що покликана передавати віронавчальні доктрини, релігійний

досвід, богослужбову практику, а також здійснювати підготовку педагогічних кадрів для системи релігійної освіти. Під поняття «релігійна освіта» підпадають ті форми освіти всіх рівнів, які організовані органами державної влади чи релігійними організаціями з метою забезпечення права особи навчатися релігії: навчання релігії у школі й поза школою та школи, створені або патроновані релігійними організаціями.

У вітчизняних наукових публікаціях, проєктах, дисертаційних дослідженнях використовуються такі поняття, як «релігійний компонент освіти», «релігійна освіта», «конфесійна освіта», «світська (неконфесійна) релігійна освіта» або ж «гуманітарна релігійна освіта», «духовно-моральне виховання», «релігійно-культурологічна освіта», «навчання релігії», «викладання знань про релігію», «релігієзнавча освіта» та низка інших. Ці поняття описують процес формування духовно-моральних цінностей в освітньому просторі, що є складовою формування світогляду підростаючого покоління.

У «Релігієзнавчому словнику» сформульовано визначення релігійної освіти як «…навчального процесу, що зорієнтований на передачу особі певного обсягу релігійної інформації з метою підвищення рівня її релігійної освіченості, усвідомленого сприйняття змісту повного релігійного віровчення» (*Релігієзнавчий словник,* 1996). Наведена дефініція використана в нашому дослідженні як основна.

Таким чином, термін «релігійна освіта» як явище сучасного суспільного життя описує освіту в галузі релігії, тобто таку освіту, яка має предметом викладання та вивчення індивідуальне та колективне релігійне життя в цілому та конкретні його прояви й аспекти, зокрема, як відображення духовно-моральної ідентичності.

Релігійна освіта може бути досліджена в межах історії зарубіжної педагогіки, загальної та порівняльної педагогіки, теології, релігієзнавства, філософії, психології та вікової психології, політології, етнографії, історії релігії, соціальної психології та педагогіки, соціології та правознавства.

Справедливо припустити, що науково-теоретична розробка, методичні напрацювання всієї сукупності проблематики релігійної освіти як простору соціального партнерства освіти і релігії за певних правових та організаційних умов знайдуть втілення у практиці педагогічної діяльності української школи. При цьому

структура, форми та рівні виявлення релігійної ідентичності в контексті трансформації сучасної цивілізації залишається перспективною темою для філософського і релігієзнавчого аналізу та практичного застосування.

Суспільно-політичний контекст взаємодії школи і церкви Швейцарської Конфедерації у формуванні духовно-моральної ідентичності школярів

Релігія та християнство як релігійна домінанта віддавна присутні в країнах Європи, де на законодавчому рівні визначено параметри релігійної освіти й духовно-морального виховання. У багатьох країнах Західної Європи успішно здійснюється вивчення релігійних дисциплін.

Однією з європейських держав, де систематично й успішно використовується потенціал релігії в освіті шкільної молоді, є Швейцарська Конфедерація – демократична полікультурна та багатоконфесійна держава зі значним досвідом успішного вирішення питань реалізації концепції виховання. Не ставлячи перед собою завдання вичерпного викладення країнознавчої інформації, зупинимось на найбільш важливих відомостях про цю країну, які допомогли би нам зрозуміти особливості релігійної освіти (див. The portal of Swiss government https://www.admin.ch/gov/en/start.html).

Швейцарія (нім. die Schweiz, фр. Suisse, італ. Svizzera, роман. Svizra), офіційна назва – Швейцарська Конфедерація (нім. Schweizerische Eidgenossenschaft, фр. Confédération suisse, італ. Confederazione Svizzera, роман. Confederaziun Svizra) – держава в Західній Європі. Межує на півночі з Німеччиною, на півдні – з Італією, на заході – з Францією, на сході – з Австрією та Князівством Ліхтенштейн.

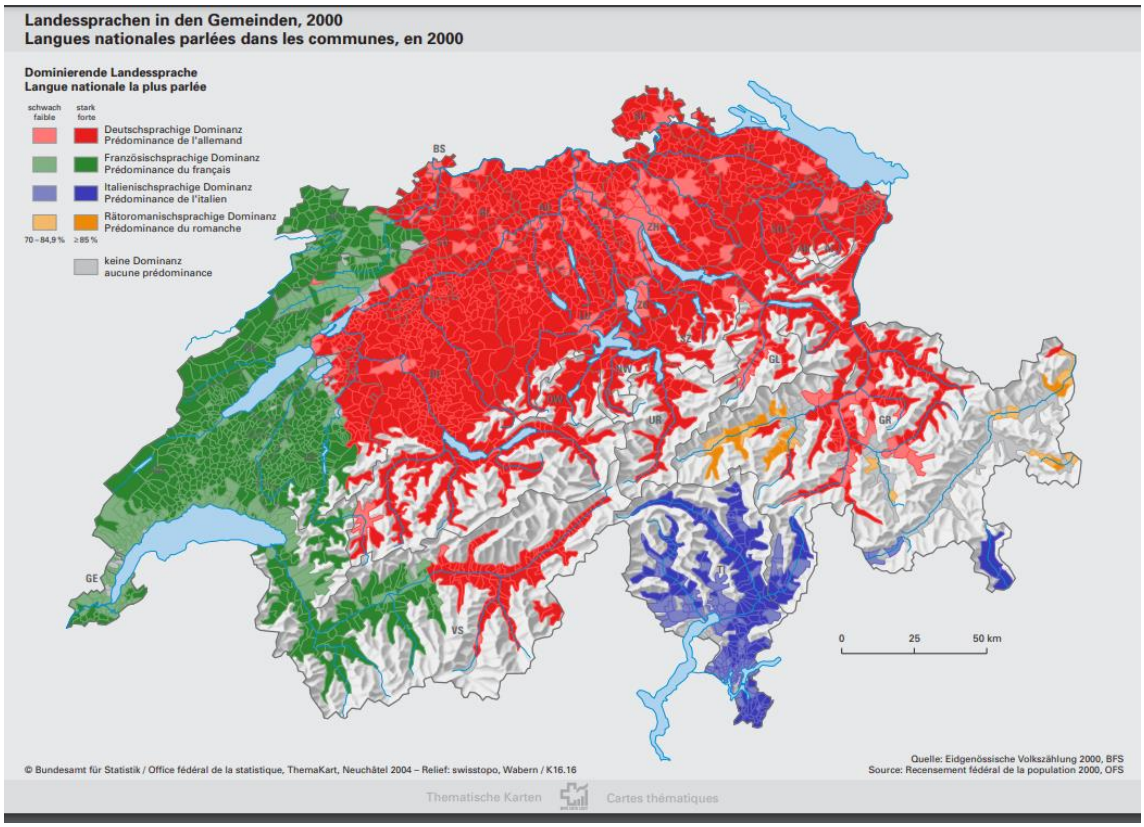
На кінець 2023 року населення Швейцарії складало близько 9 млн. осіб.

Офіційними державними мовами Швейцарії є німецька, французька, італійська і ретороманська.

Швейцарія – федеративна республіка, яка об’єднує 20 кантонів та 6 напівкантонів. На території Швейцарії знаходяться 2 анклави: Бюзінген належить Німеччині, Кампіоне-ді-Італія – Італії. Кожний кантон має свою конституцію, закони, однак, їх повноваження обмежені федеральною Конституцією. До повноважень федеральної

влади належать питання війни і миру, зовнішніх відносин, армії, залізниці, зв'язку, грошової емісії, затвердження федерального бюджету тощо.

Важливо розуміти принцип, за яким побудована держава: це об'єднання, що збудоване «знизу вгору», від найменших спільнот до державного устрою. Тобто в суспільній та державній архітектурі рівноцінну суб'єктність має кожна, навіть найменша територіальна громада поруч із державою як суб'єктом внутрішньої та зовнішньої політики.



Історично Швейцарська Конфедерація формувалася в умовах співіснування різних мовних, культурних та релігійних груп. Населення країни складається з етнічних груп, що відрізняються культурою, мовою, релігією. За даними Федерального статистичного управління, найбільша мовна група – германошвейцарці (63 %), франкошвейцарці (23 %), італошвейцарці (8 %). На сході країни (в основному кантон Граунбюнден) живуть ретороманці – романші, вони складають близько 1 % населення. Німецьку, французьку, італійську та ретороманську мови визнано національними та офіційними мовами Швейцарської Конфедерації (див. дані https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.gnpdetail.2024-0382.html). При цьому по усій країні

мешканці володіють англійською в якості «linguae francae». Понад 26 % населення Швейцарії складають іноземці (в основному – вихідці з країн Європи).

Швейцарія має 8,9 % населення, що говорить ненаціональними мовами, «ввезеними» в країну внаслідок міграції, а також присутності в Швейцарії великої кількості міжнародних організацій, інтернаціональний персонал яких зберігає мову походження. З цих 8,9 % населення 19 % говорить іспанською, 18 % – південно-слов'янськими мовами, 15,3 % – португальською, по 10 % – англійською та турецькою і 27,7 % – іншими мовами. Така мовна та культурно-світоглядна різноманітність у маленькій країні відіграє важливу роль для побудови життєвого простору й освіти зокрема.

Мова найбільшою мірою відображає ідентичність населення, тому часто виступає узагальнюючою характеристикою для опису великих спільнот. Стосунки між «франкомовною» та «німецькомовною» частинами Швейцарії були важливим чинником національної історії, що містить складні етапи, злети й падіння. Тривалий час вони складалися в контексті міжрелігійних конфліктів. Окремі відголоски колишніх протиріч відчутні й досі (наприклад, відокремлення кантону Юра від Берну).

Долаючи негаразди минулого, Швейцарія протягом XX ст. стала однією з найбільш багатих і розвинених країн світу (ВВП на душу населення складає $91 932, що є 6 місцем у світі) (дані з сайту https://www.imf.org/external/datamapper/profile/CHE). Високорозвинена індустрія та високопродуктивне сільське господарство роблять економіку країни однією з найбільш конкурентоспроможних у світі. Політика нейтралітету дозволила уникнути розрухи двох світових війн.

Швейцарія є унікальною країною у сфері освіти: вона є батьківщиною реформаторської педагогіки, що донині базується на принципах Іогана Песталоцці, Жана Піаже, Фрідріха Фрьобеля, Рудольфа Штайнера, Марії Монтессорі. Рівень освіти є високим завдяки традиціям якості навчання. Швейцарські приватні школи приваблюють учнів з усього світу. У країні реалізується велика кількість різних освітніх проєктів (мовні курси та літні табори із гнучкими адаптованими програмами для дітей, молоді та дорослих, спеціалізовані школи та коледжі, семінари та конференції). У процесі навчання використовуються ефективні сучасні методики. Атмосфера престижу створює постійний попит на освітні послуги.

Швейцарія стабільно демонструє високий рівень підготовки випускників середніх шкіл: моніторинг оцінки якості освіти свідчить про суттєво вищий рівень підготовки в порівнянні з іншими учасниками дослідження, яке систематично проводить Програма міжнародної оцінки учнів PISA та розміщує на сайті https://www.oecd.org (див дані щодо освіти https://www.oecd.org/en/topics/education-and-skills.html). Освітнє середовище Швейцарії виконує роль орієнтира, зразка, еталона якості освіти. Тому існує стабільний попит на освітні послуги, які надають заклади освіти Швейцарії не лише своїм громадянам, але й іноземцям.

Отже, у Швейцарії створені належні умови для надання високоякісних освітніх послуг, застосування сучасних педагогічних методик та технологій, які дають високі результати. Високі результати освітньої діяльності є основним мотивом інтересу дослідження школи Швейцарії як простору взаємодії освіти, релігії та сім'ї в процесі духовно-морального виховання, створення умов для формування ідентичності учнів.

Освітній контекст взаємодії школи і церкви Швейцарської Конфедерації у формуванні духовно-моральної ідентичності школярів

Організація освіти у Швейцарії має свої особливості. Перш за все, слід зазначити, що в країні немає єдиної національної системи освіти, немає центрального органу управління на кшталт міністерства освіти. Наявність кількох мов, якими говорять мешканці тих чи інших територіальних громад, у деяких кантонах призвело до існування паралельних шкільних систем. Прикладами двомовних кантонів є Берн, Фрібург, Валє. Кантон Грізон є трьохмовним.

Особливості історичного розвитку Швейцарії як федерації автономних кантонів безпосередньо стали причиною формування систем освіти (відмінних у різних кантонах та комунах). Кожен із 26 кантонів Швейцарії має свою конституцію, парламент і уряд, однак права кантонів обмежені федеральною Конституцією. Кантони поділяються на комуни (громади), яких у Швейцарії нараховується близько 3 тис. Комуни також мають значну автономію в межах кантональних конституцій. У результаті на сьогодні в Швейцарії існує 26 систем освіти, які донедавна були ізольовані одна від одної. Лише після 1970 р., коли на конференції директорів кантональних департаментів освіти було вироблено «Конкордат про

шкільну координацію», спрямований на гармонізацію шкільного законодавства кантонів та координацію організації та розвитку освіти, були встановлені деякі загальні для всіх кантонів вимоги.

Організація системи освіти у Швейцарії має свої особливості. Вона включає дошкільне виховання, початкову й середню загальну і професійну освіту, вищу освіту, педагогічну освіту та освіту дорослих. У подальшому в межах цього дослідження ми посилаємось на фактичні дані, кількісні та якісні показники, що описують систему освіти Швейцарії, які розміщені на сайті Федерального статистичного управління Швейцарської конфедерації (див. https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science.html).

Оскільки предмети духовно-морального спрямування вивчаються в середній школі, то звернемо свою увагу на побудову навчального процесу саме в середній школі. Різнопланова інформація, розміщена на сайті «Swiss educational», дає змогу більш детально ознайомитись із функціональною структурою початкової та середньої освіти Швейцарії (у подальшому використаємо такі дані для загальної характеристики досліджуваного феномену).

До початкової школи діти вступають в основному в 6 років. Навчання в початковій школі триває 6 років в 21 кантоні, 5 років – у 4 кантонах і 4 роки – в 1 кантоні. Після цього учня переводять до одного з типів молодшої середньої школи (перший ступінь середньої освіти), у якій завершується обов'язкова дев'ятирічна освіта. Таким чином, у різних кантонах обов'язкова освіта включає 6 років початкової школи і 3 роки молодшої середньої школи або 5 років початкової і 4 роки молодшої середньої школи або ж 4 роки початкової і 5 років молодшої середньої.

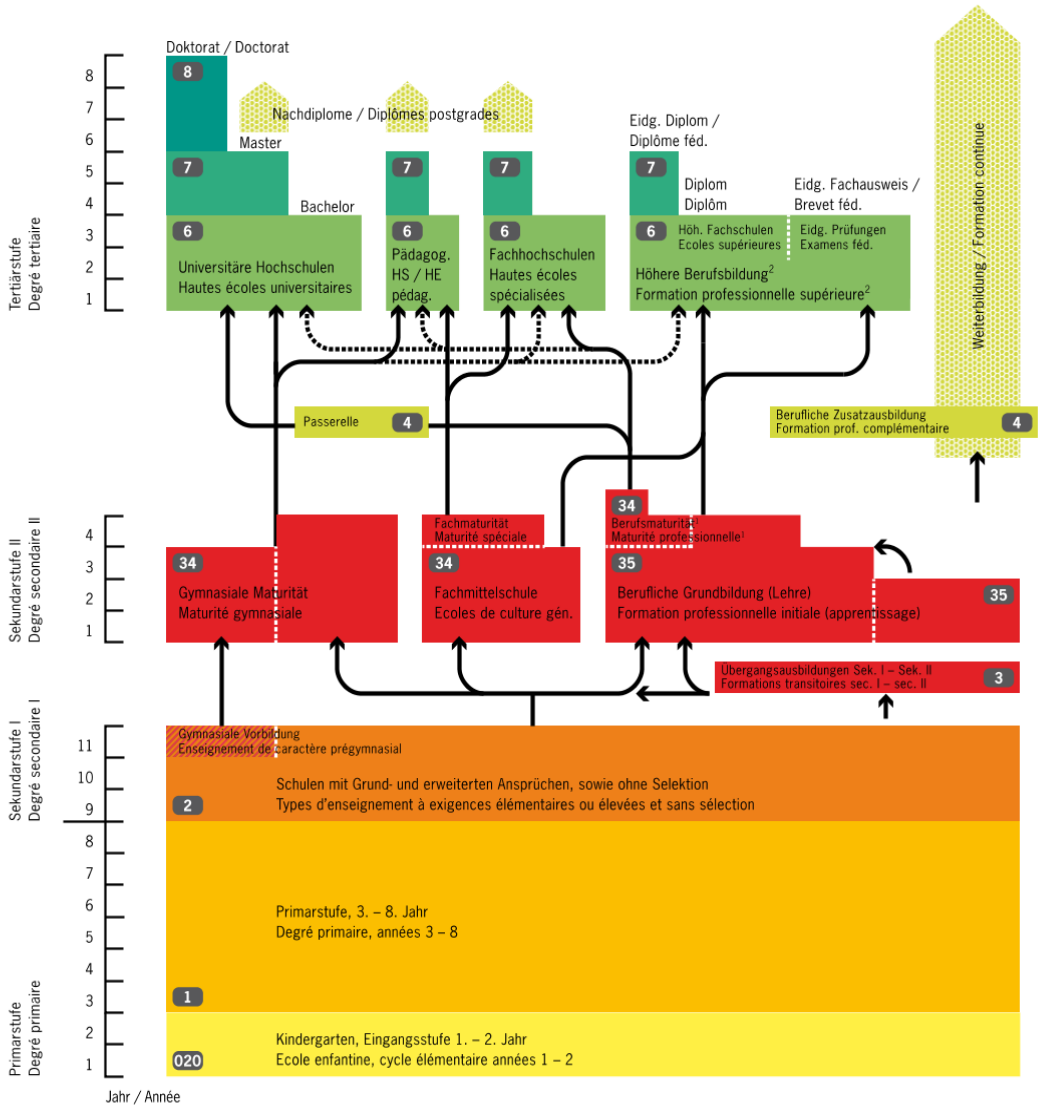
Середня освіта в усіх кантонах має два ступені – молодшу і старшу школу (або перший і другий цикли). Перший цикл відноситься до обов'язкової освіти, його тривалість залежить від тривалості початкового навчання.

Типи молодших середніх шкіл бувають різні, вони можуть називатися також по-різному в різних кантонах: середніми школами, прогімназіями, реальними школами тощо. Молодші середні школи готують до продовження освіти й отримання або повної середньої освіти, або середньої професійної освіти, або готують до отримання професійної підготовки через систему учнівства.

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Bundesamt für Statistik BFS
Office fédéral de la statistique OFS

Das Bildungswesen in der Schweiz (vereinfacht)
Le système d'enseignement en Suisse (simplifié)



123 ISCED-Klassifikationsschema 2011 der UNESCO, siehe Glossar
Schéma de classification CITE 2011 défini par l'UNESCO, voir glossaire

→ Direkter Zugang
Accès direct

⇢ Zusatzqualifikation oder Berufspraxis erforderlich
Qualification supplémentaire ou pratique professionnelle requises

1 Parallel zur drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung oder ein Jahr im Anschluss an die Lehre
Parallèlement aux trois ou quatre ans de la formation professionnelle initiale ou une année après l'apprentissage

2 Zu den eidgenössischen Prüfungen gehören die eidg. Berufsprüfungen (BF) und die eidg. höheren Fachprüfungen (HFP).
Font partie des examens fédéraux les examens prof. fédéraux les examens prof. fédéraux et les examens prof. féd supérieurs.

Espace de l'Europe
CH-2010 Neuchâtel
www.statistik.admin.ch

© BFS, Statistisches Jahrbuch der Schweiz
© OFS, Annuaire statistique de la Suisse
Stand: November 2015 / Etat: novembre 2015

У семи кантонах учні після завершення початкової школи відповідно до результатів успішності засвоєння навчальної програми та індивідуальних оцінок переводяться до молодшої середньої школи, які мають назву «цикли орієнтації». Перші рік або два є мало диференційованими, а потім учні обирають спеціалізацію: класична (прогімназійна), природнича, загальноосвітня, практична та ін., відповідно до яких визначається тип подальшого навчання. Кількість предметів кожного року збільшується за рахунок вибору учнів.

Навчання на першому ступені середньої освіти в деяких кантонах для учнів завершується письмовим чи усним іспитом з основних предметів, про що свідчить свідоцтво про неповну середню освіту (яка є обов'язковою). В інших кантонах такої практики немає.

Після закінчення молодшої середньої школи можна продовжити освіту в середніх загальноосвітніх школах другого ступеня або в середніх професійних школах різного профілю, у педагогічних училищах, отримати спеціальність через професійне учнівство.

Стосовно середньої освіти другого ступеня – її забезпечують дві категорії загальноосвітніх шкіл цього рівня. Одні школи ведуть до вищої освіти, яку можна отримати в університеті, а інші – відкривають шлях лише до окремих спеціальностей вищої освіти. До першої категорії належать чотирирічні школи гімназичного типу (гімназії, ліцеї, коледжі та ін.), після закінчення яких можна отримати свідоцтво про середню освіту, яка дає право вступити без екзаменів в університети або вищі політехнічні школи.

Середня освіта, що дає освіту рівня бакалавра, триває не менше чотирьох років. Навчальний план включає одинадцять обов'язкових предметів разом із двома профілюючими в залежності від типу свідоцтва (всього їх передбачено п'ять). Фізичне виховання є обов'язковою дисципліною.

До свідоцтва про повну середню освіту вносяться результати, які учень отримав із одинадцяти предметів, але обов'язкові кантональні екзамени проводяться лише з п'яти: з трьох базових і двох особливих для типу федерального свідоцтва.

Крім федеральних свідоцтв про середню освіту, існують також кілька кантональних зі спеціалізацією в художній, соціально-педагогічній, комерційній галузях, які дають право вступати на окремі факультети університетів після здачі вступних екзаменів.

До категорії середніх шкіл, які не ведуть до отримання вищої освіти, належать дво-трирічні «школи, що дають диплом» (les ecoles du degre diplome) або, як їх іноді називають, «школи загальної культури». Ці школи готують до вступу до окремих професійних закладів освіти з парамедицини, художньо-педагогічних, туристичних та деяких інших спеціальностей. Навчання в них завершується складанням іспитів та отриманням диплому.

Присутність тематик релігійного характеру під час вивчення окремих тем та наявність систематичного вивчення віри є моральним підґрунтям для формування системи цінностей та якостей особистості учнів середньої школи Швейцарії. Взаємодія навчання та релігійного виховання дають позитивний результат формування системи духовно-моральних переконань особистості, що характеризують її ідентичність.

Релігійний контекст взаємодії школи і церкви Швейцарської Конфедерації у формуванні духовно-моральної ідентичності школярів

Для того, щоб зрозуміти обсяг питань, які вирішує швейцарське суспільство у сфері релігійної освіти, схарактеризуємо стан відносин у сфері релігії та проаналізуємо релігійний склад населення Швейцарії.

Зауважимо, що історія Швейцарії має трагічні сторінки тривалих релігійних війн і конфліктів, які спричиняли болючі розколи та розмежування, породжували ворожнечу й недовіру. Зокрема, події Реформації та діяльність її ідейних лідерів Ульріха Цвінглі та Жана Кальвіна значною мірою визначили спрямування історії країни. Виникнення протестантизму, а також конфронтація з католицькими регіонами, породили значну спадщину богословської полеміки, розгорнули освітню діяльність.

Після століть релігійних війн і конфліктів остаточний міжконфесійний мир у Швейцарії настав у 1848 році. На сьогодні це поліконфесійна, полікультурна країна, де питання співіснування представників різних світоглядних позицій позитивно вирішують питання спільного життєвого простору. Держава носить світський характер, водночас діяльність релігійних спільнот регламентоване законом, що увібрав традиції та регіональні особливості.

Для Швейцарії релігійна символіка традиційно присутня на найвищому державному рівні самопрезентації: достатньо згадати, що державний гімн Швейцарії – це релігійний псалом, основою якого є молитовне звернення до Бога (нім. Schweizerpsalm, фр. Cantique suisse, італ. Salmo svizzero, романш. Psalm svizzer), а державний прапор містить головний християнський символ. Швейцарське привітання Grüß Gott зберегло згадку про релігійність людей, які населяють країну.

Religionszugehörigkeit detailliert, 2020-2022 kumuliert Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren	**T40.02.01.08.30**	
	Total	
	Anzahl Personen	Vertrauens-intervall ± (in %)
Total	**7 246 363**	**0,0**
Evangelisch-reformierte Landeskirchen	1 532 826	0,4
(Neu)pietistische und evangelikale Gemeinden	32 818	3,3
Pfingstbewegung und andere charismatische Gemeinden	25 800	3,7
Endzeitgemeinden	27 113	3,5
Apostolische Gemeinden	16 844	4,5
Andere auf die Reformation zurückgehende Kirchen	82 181	2,1
Römisch-katholische Kirche	2 383 471	0,3
Christkatholische Kirche	7 519	6,7
Christlich-altorientalische und christlich-orthodoxe Kirchen	193 475	1,4
Andere christliche Gemeinschaften	20 161	4,0
Jüdische Glaubensgemeinschaften	17 267	4,5
Muslimische und aus dem Islam hervorgegangene Gemeinschaften	409 487	1,0
Buddhistische Vereinigungen	36 840	3,2
Hinduistische Vereinigungen	41 366	3,0
Andere Religionen	14 088	5,0
Ohne Zugehörigkeit	2 335 987	0,3
Religionszugehörigkeit unbekannt	69 119	2,2

Дані стосовно релігійного складу населення, які в подальшому будуть використані в нашому дослідженні, взяті з інформаційного ресурсу Федерального статистичного управління (див. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.assetdetail. 31068967.html). Кількість людей, які вважають себе віруючими, досить значне (34 %). Але при цьому лише 14 % віруючих регулярно відвідує богослужіння та виконує

всі настанови своєї релігії. Поділ швейцарського суспільства за ознакою віри зберігся віддавна: основні віросповідні традиції – католицизм і протестантизм (32 і 21 % громадян), 34 % не сповідають жодної релігії. У цілому 75 % населення Швейцарії сповідує християнство в різних формах, у тому числі православ'я (менше 2 % населення), старокатолицькі (менше 1 %) та протестантські об'єднання. Католики складають понад 40 % населення. Відповідно до багатовікової традиції в Швейцарії зберігається рівновага між католиками та протестантами в тих кантонах, де історично до тієї чи іншої конфесії належить більшість населення. У протестантських кантонах франкомовні громадяни, як правило, сповідають кальвінізм, а німецькомовні – цвінгліанство. Конфесійні відмінності у Швейцарії не завжди співпадають із лінгвістичними кордонами. Серед протестантів можна побачити і франкомовних кальвіністів, і німецькомовних цвінгліанців.

Близько 5 % населення Швейцарії – мусульмани, більшість із яких сунніти. Мусульманська спільнота нараховує близько 400 000 осіб, зростає за рахунок мігрантів з країн Сходу і Африки. Мечеті функціонують у Женеві та Цюріху, але будівництво мінаретів законодавчо заборонене.

У Швейцарії проживає близько 18 тисяч євреїв, які сповідують іудаїзм. Також існують спільноти буддистів (близько 20 тисяч чоловік, менше 1 % населення) та індуїстів (близько 30 тисяч чоловік, менше 1 % населення).

Повна свобода совісті та віросповідання були встановлені у Швейцарії після редагування Конституції в 1874 році (ст. 49) та здійснюється на практиці.

Швейцарське суспільство здавна прагне до формування ідентичності, що успадковує традицію певної спільноти, що склалася історично. Для досягнення цієї мети використовує виховний потенціал релігії, властивої системі цінностей та культурно-історичним традиціям, звертаючись до християнської концепції духовно-морального виховання й багатовікового європейського досвіду поєднання виховного впливу світської та духовної систем освіти. Тут накопичено багаторічний досвід поєднання зусиль різних релігій і конфесій для духовно-морального виховання школярів, професійної підготовки педагогічних кадрів для релігійної освіти, укладання програм, підготовку підручників, вибір школярами

релігійних курсів. Протягом навчання в середній школі учні засвоюють основні поняття про віру та її місце в житті, систему духовних цінностей і пріоритетів, форми і способи соціальної поведінки, мотивовані сповідуванням віри.

У Швейцарії вивчення релігії та релігійне виховання будується цілком на добровільній основі (*Religious Education in Switzerland,* 2008; *Teaching in Moral,* 2003). Це стосується не лише учнів, батьки яких можуть обрати будь-який варіант релігійного або без релігійного етичного навчання відповідно до своїх переконань, але і вчителя, який викладає предмет відповідно до власного світогляду та має право відмовитись від викладання, якщо це суперечить його переконанням (*Teaching in Moral,* 2003).

Діти можуть знайомитися з релігією ще в закладі дошкільної освіти (такий варіант обирають віруючі батьки, які практикують норми своєї віри в повсякденному житті та бажають долучити своїх дітей до духовної традиції).

У школі діти можуть обрати одну з трьох моделей релігійного навчання, які пропонує школа:

- конфесійна освіта (Confessional Education, Konfessionsgebundener Unterricht);
- міжрелігійна освіта (Interreligious Education);
- релігієзнавство (Religionskunde).

Конфесійна модель релігійної освіти орієнтована на конкретну релігійну традицію, представники якої бажають виховувати своїх дітей відповідно до віри. Викладачі обов'язково мають бути представниками цієї релігійної традиції: і вчитель, і учень ідентифікують релігійну традицію як власну (*Teaching in Moral,* 2003).

Міжрелігійна модель освіти зазвичай пропонується для класів, у яких навчаються представники кількох віросповідань. Заняття проходять в атмосфері міжрелігійного діалогу, участь у якому формує досвід толерантності та міжконфесійної злагоди, що є важливою компетенцією та соціальною навичкою.

Релігієзнавча модель передбачає, що у світі є значна кількість нерелігійних людей. Для цієї моделі характерно, що світові релігії розглядаються як культурний феномен. При цьому релігія та релігійність можуть трактуватись як у позитивній, так і в негативній конотації.

Варто зазначити, що у Швейцарії існує значна кількість приватних закладів освіти, які були засновані католицькими релігійними громадами. У великих містах існують школи, функціонування яких забезпечують іудейські громади. Також існують освітні проєкти для мусульманської молоді (*Teaching in Moral,* 2003).

У різних кантонах назва навчального предмету може бути різною: «Етика і релігія», «Людина – суспільство – світ», «Релігія і Біблія». У межах навчального курсу з історії передбачено розділ «Релігієзнавство». Залежно від домінування тієї чи іншої конфесії в кантоні передбачено вивчення католицького чи протестантського віровчення (*Being Human,* 1999, с. 104-105).

Значний досвід побудови суспільства толерантності й миру у Швейцарії дозволяють нам зробити висновок, що релігійна освіта, поєднана з традиціями сімейного виховання і суспільним замовленням на формування життєвого простору на засадах порозуміння й конструктивізму, є вагомим фактором для створення середовища соціального партнерства в його сучасних обрисах.

Незважаючи на результати окремих опублікованих досліджень, які висвітлюють роль релігійної освіти в швейцарській системі освіти, у вітчизняній педагогічній науці проблематика залишається не до кінця вивченою. Дослідження та узагальнення системи освіти в швейцарській середній школі та релігійного виховання дасть можливість запозичити позитивні надбання реального досвіду організації релігійної освіти, духовно-морального виховання в державній загальноосвітній школі України, роль сім'ї, глибше усвідомити відповідні проблеми українського шкільництва та підвищити ефективність вітчизняної освітньої системи.

Нормативно-правові засади, організаційні умови та результати впровадження релігійної освіти в Україні

Право на релігійну освіту закріплене міжнародними правовими актами: «Загальною Декларацією прав людини» (1948), «Міжнародним пактом про громадянські та політичні права» (1966), «Першим протоколом до Конвенції про захист прав і основних свобод людини» (1950), Декларацією «Про ліквідацію усіх форм не терпимості та дискримінації на підставі релігії чи переконань» (1981) тощо, які ратифіковані Україною.

Релігійна освіта, тобто можливість вільно навчати та навчатися вибраної релігії, становить невід'ємний елемент права на свободу совісті. Світськість держави у сфері освіти можна трактувати позитивно, у сенсі: розмежування, тобто автономії державної та релігійної сфер; пріоритетності права відповідних органів держаної влади забезпечувати організацію публічної освіти громадян; а також співпраці різних суб'єктів суспільних відносин для досягнення спільного блага. Світськість освіти можна розуміти також негативно, у сенсі заперечення права людини на альтернативний характер виховання і навчання, панування та формування єдиного світського світогляду. В останньому випадку реальною є небезпека збереження монополії держави на освіту й домінування державних інтересів над правами особи, приватизації релігійних цінностей, витіснення їх із суспільного діалогу.

Чинне законодавство України про освіту не дає чіткого однозначного тлумачення проблеми релігійної освіти. Конституційна норма про відокремлення церкви від держави і школи від церкви є конкретизацією ст. 15 Конституції України, якою закріплено ідеологічний плюралізм як одну з фундаментальних засад суспільного життя в Україні. А отже, це означає неможливість існування єдиної державної церкви і її впливу на діяльність країни, що водночас не заперечує правові засади впровадження релігійної освіти будь-якої конфесії на державному рівні.

Освітні процеси відбуваються на основі «Закону про освіту». Незважаючи на загальнопоширене твердження про те, що чинне законодавство не допускає існування релігійних шкіл, у Законі України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23 квітня 1991 року (*Закон України «Про освіту»,* 2017) можна знайти низку положень стосовно можливості їх відкриття:

- громадяни України є рівними перед законом і мають рівні права в усіх галузях економічного, політичного, соціального і культурного життя незалежно від їх ставлення до релігії (ч. 1 ст. 4). Тим самим «будь-яке пряме чи непряме обмеження прав, встановлення прямих чи непрямих переваг громадян залежно від їх ставлення до релігії […] тягне за собою відповідальність, встановлену законом» (ч. 2 ст. 4);
- доступ до різних видів і рівнів освіти надається громадянам незалежно від їх ставлення до релігії (ч.1 ст.6): «Громадяни

можуть навчатися релігійного віровчення та здобувати релігійну освіту індивідуально або разом із іншими».

Створення в Україні належних умов для організації релігійної освіти різних форм та видів є обов'язком держави не тільки з огляду на виконання стандартів дотримання прав особи, але й точки зору інтересів самої держави, її стабільності та поступу. Духовно-моральна ідентичність як основа національної ідентичності потребує свого втілення через потенціал вітчизняної освіти і виховання.

Викладання предметів духовно-морального спрямування розпочалося в Україні на початку 90-х років XX ст. Зокрема, у школах почали вивчати такі предмети, як «Основи християнської етики», «Християнська етика», «Основи православної культури» та інші аналогічні курси, розроблені за сприяння християнських конфесій (Решетніков, 2011). Рішенням органів місцевого самоврядування зазначені предмети було введено до навчального процесу в більшості областей на Заході України та на Волині (Львівська, Тернопільська, Івано-Франківська, Рівненська області). Активну роль відіграло бажання батьків, які за підтримки релігійних спільнот ініціювали обговорення доцільності впровадження предметів духовно-морального характеру в закладах освіти всієї держави.

Держава підтримала тенденцію щодо впровадження навчальних предметів духовно-морального спрямування, про що свідчить Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо остаточного подолання негативних наслідків тоталітарної політики колишнього Союзу РСР стосовно релігії та відновлення порушених прав церков і релігійних організацій» (№ 279 від 21 березня 2002 р.). Практичним втіленням зазначеного Указу стало доручення Президента України № 1-1/657 від 08.07.2005 р. щодо подолання морально-духовної кризи суспільства Міністерством освіти і науки України 26 липня 2005 р., відповідно до якого було видано наказ № 437 «Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства». У зазначеному наказі було затверджено склад спеціальної комісії для розроблення змісту факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства; батькам надано право вибору вивчення дітьми, починаючи з 2005/2006 навчального року, предмета етика у 5-6 класах або факультативних курсів морально-етичної проблематики, що апробуються в регіонах, за умови кадрового та навчально-методичного забезпечення з відповідним

грифом міністерства; Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських держадміністрацій, інститутам післядипломної педагогічної освіти, керівникам закладів освіти доручено організувати проведення роз'яснювальної роботи серед батьків та педагогічних працівників щодо права й порядку вибору вивчення курсів морально-етичної проблематики або поєднання їх вивчення; розпочато проведення науково-методичної експертизи навчальних програм, навчальних та методичних посібників із морально-етичних курсів з метою надання їм відповідного грифу Міністерства; розпочато підготовку та перепідготовку відповідних педагогічних кадрів (див. наказ Міністерства освіти і науки України № 437 від 26.07.2005 р. «Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства» http://www.mon.gov.ua/laws /MON_437.doc).

Таким чином, держава створила правові та організаційні умови для впровадження викладання курсів духовно-морального спрямування на загальнонаціональному рівні.

Нові підходи щодо впровадження предметів духовно-морального спрямування були сформульовані в нормативних документах МОН України перед початком 2005-2006 навчального року. Так, Міністерством освіти і науки України 18 серпня 2005 р. на адресу Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, а також інститутів післядипломної педагогічної освіти, було направлено листа № 1/9-436 «Про вивчення етики у 2005/2006 навчальному році». Цим нормативним документом було визначено підходи щодо викладання предметів духовно-морального спрямування на факультативних засадах. Було роз'яснено, що факультативні заняття – це додаткові заняття для розширення та поглиблення знань з певної галузі відповідно до інтересів школярів та бажання батьків. Ключова роль під час обрання навчального предмету призначалася батькам як повносправним представникам своїх дітей, відповідальних за їх виховання. Батьки могли з власної ініціативи звернутися до керівника закладу освіти із заявою щодо вибору факультативного курсу духовно-морального спрямування. Мінімальна кількість учнів для проведення факультативних занять та курсів за вибором у закладах загальної

середньої освіти міської місцевості становить 8 учнів, сільської місцевості – 4 учні (Наказ Міністерства освіти і науки України № 128 від 20.02.2002 р.). Факультативні курси зазвичай були розраховані обсягом 30-35 годин на рік. Рівень навчальних досягнень учнів із факультативних курсів духовно-морального спрямування було вирішено не оцінювати. Навчальні програми й посібники факультативних курсів повинні бути погоджені комісією з етики Міністерства освіти і науки України (див. лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-436 від 18.08.2005 р. «Про вивчення етики у 2005/2006 навчальному році» www.mon.gov.ua). Для викладання зазначених курсів педагоги повинні були пройти кваліфікаційну підготовку на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти й отримати відповідний документ.

Після ретельного і всебічного обговорення з усіма суб'ктами було прийнято «Концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування» (від 29 червня 2006 р.). У документі визначено базові принципи викладання предметів духовно-морального спрямування у 5 – 6 класах на загальнонаціональному рівні. Їх викладання здійснюється в обсязі годин, передбачених для вивчення в 5 – 6-х класах предмета «Етика». У «Концептуальних засадах» визначено, що за умови звернення батьків, бажання учнів, наявності методичної бази і вчителя предмети духовно-морального спрямування можуть вивчатися і в інших класах за рахунок годин варіативної складової навчальних планів (див. рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно- морального спрямування» затверджене протоколом № 8/1-2 від 29.06.2006 р. http://www.mon.gov.ua/ws/29_06_06.doc).

Подальша робота щодо впровадження предметів духовно-морального спрямування відбувалася в межах розробленої державної стратегії. Так, у 2010 р. Міністерство освіти і науки України затвердило для учнів 1 – 11 класів закладів загальної середньої освіти навчальні програми «Основи християнської етики» та «Біблійна історія та християнська етика», схвалено програму виховання на основі християнських моральних принципів для закладів дошкільної освіти. Зауважимо, що в процесі роботи було схвалено МОН і впроваджено низку програм із іншими назвами. Відбулися

педагогічні конференції для вчителів, розроблено систему курсової підготовки в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Робота щодо впровадження предметів духовно-морального спрямування в Україні за часи пострадянської історії досягла максимальних результатів приблизно у період 2010-2016 рр., про що свідчать дослідження (Будник, Хомич та ін., 2011). Так, протягом 2015-2016 навчального року спеціальну підготовку пройшло понад 1 тис. педагогів, що майже вдвічі перевищило попередній рік. Як зазначає Ю. Решетніков (Решетніков, 2016), зросла кількість педагогів, охоплених відповідною підготовкою у Волинській (136 порівняно з 51 у 2014/2015 н.р.), Івано-Франківській (79 проти 43), Вінницькій, Одеській та Сумській областях. 107 педагогів пройшло відповідну підготовку в м. Київ. При цьому дослідник відзначає зменшення кількості вчителів у порівнянні з попереднім роком у Рівненській (60 проти 156) та Київській (16 проти 32) областях. Варто зауважити, що лідером із упровадження предметів духовно-морального спрямування протягом 2014-2015 навчального року вважається Рівненщина, що стала однією з областей, де протягом року було підготовлено найбільшу кількість педагогічних кадрів зазначеного спрямування.

Ю. Решетніков наголошує, що найбільшу кількість шкіл та учнів, які вивчали предмети духовно-морального спрямування, продемонструвала Львівська (1386 шкіл, 156229 учнів, 1257 вчителів), Івано-Франківська (647 шкіл, 125738 учнів, 1714 вчителів) та Тернопільська області (688 шкіл, 69340 учнів, 799 вчителів). Приблизно стільки ж – Харківська (723 школи, 48411 учнів, 708 вчителів) та Волинська області (579 шкіл, 48279 учнів, 1195 вчителів) (Решетніков, 2016).

Отримані узагальнені дані свідчать про визначальну роль вивчення предметів духовно-морального спрямування у справі формування ідентичності учнів української школи.

Таким чином, формування ідентичності – це багатомірний процес цілеспрямованого створення якостей і характеристик, які засвоюються особистістю й виражають зміст і форму унікального «Я». З усієї зазначеної сукупності можна виділити духовно-моральну ідентичність як основу побудови інших складових «Я» та визначити її в якості об’кта дослідження, що й було зроблено в нашій роботі. Також було визначено, що взаємодія школи і церкви є

одним із вагомих чинників формування духовно-моральної ідентичності, тому досвід однієї з найуспішніших освітніх систем було обрано в якості об'єкта дослідження.

Використання низки наукових методів, які були раніше зазначені, для досягнення мети нашого дослідження дозволило нам дійти таких висновків:

1. Подано тлумачення основних дефініцій, що описують формування духовно-моральної ідентичності, яка створює умови для подальшого розвитку дискурсу.
2. Схарактеризовано суспільно-політичний, освітній та релігійний контексти взаємодії школи та церкви у Швейцарії в контексті формування духовно-моральної ідентичності учнів.
3. Схарактеризовано теоретико-методичні та практичні аспекти формування духовно-моральної ідентичності в закладах середньої освіти Швейцарії: структуру, зміст, форми, значення для творчого запозичення.
4. Подано роз'яснення та послідовність застосування на практиці нормативно-правових та організаційних засад релігійної освіти в Україні.

Результати дослідження взаємодії школи і церкви у швейцарській школі можуть бути використані в роботі українських педагогів, спрямованій на вдосконалення змісту навчальних програм предметів духовно-морального спрямування «Основи християнської етики», «Християнська етика в українській культурі», а також для університетських курсів із філософії освіти, загальної педагогіки, історії педагогіки та порівняльної педагогіки, для написання відповідних розділів підручників із порівняльної педагогіки, викладання лекційних курсів, проведення семінарів, для написання рефератів, курсових, дипломних робіт студентами, а також у системі підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів.

Практичне значення наукового дослідження сукупності проблематики щодо сутності духовно-моральної ідентичності та її формування в контексті релігійної освіти у Швейцарії як системи взаємодії школи і церкви дозволяє отримані результати та висновки спрямувати на практичне використання в роботі українських педагогів та науковців.

ЛІТЕРАТУРА

Бабій, М. Ю. (2003). *Інкорпорація релігійного компонента в систему державної освіти України: стан, проблеми, 12 (40),* 49-53. Київ: Релігійна панорама.

Безпалько, О. В. (2005). *Соціальна робота в громаді: навчальний посібник*. Київ: Центр навчальної літератури.

Бех, І.Д., Максименко, С.Д. та ін. (1989). *Критерії моральної вихованості молодших школярів*. Книга для вчителя. Київ: Рад. школа.

Бублик, С.А. (ред.) (1999). *Релігієзнавство: навч. посібник. 2 вид.* К.: Юрінком Інтер.

Будник, О., Хоміч, І., Васін, М. та ін.. (2011). *Дослідження коаліції громадських організацій "Роль релігійних цінностей у вихованні високоморальних громадян": Пропозиції щодо забезпечення права на свободу віросповідання у сфері освіти* [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1007%3A1&catid=38%3Apub&Itemid=65&lang =uk.

Булига, І. (2003). Проблеми викладання навчальної дисципліни «Християнська етика» в загальноосвітніх школах. *Історія релігій в Україні: Науковий збірник. Праці XIII-Ї Міжнародної наукової конференції, Кн. 1,* 106-108. Львів: Логос.

Вишневський, О. (1996). Сучасне українське виховання. *Педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут.*

Етика: духовні засади (2004). Київ.

Галус, О.М., Шапошнікова, Л.М. (2006). *Порівняльна педагогіка: навч. посіб.* Київ: Вища шк.

Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). 38-39.* Ст. 380. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Євтух, М., Волощук, І. (2008). Модернізація навчального процесу у контексті переосмисленого усвідомлення віри і знань. *Філософія освіти, 1-2(7),* 255-259.

Єленський, В. (2001). Релігійне навчання й виховання в законодавствах та освітніх системах західноєвропейських країн. *Людина і світ, 11-12,* 32-36.

Закович, М., Колодний, А. (2000). Освіта в контексті свободи совісті. *Релігійна свобода: гуманізм і демократизм законодавчих ініціатив в сфері свободи совісті (міжнародний і український контекст),* 97-100.

Колодний, А.М., Лобовик, Б.О., Филипович, Л.О. та ін. (1994). *Релігія в духовному житті українського народу.* Київ: Наук. думка.

Колодний, А. (ред.), Лобовик, Б. (1996). *Релігієзнавчий словник*. Київ: Четверта хвиля.

Лавриченко, Н.М. (2002). Школа і релігія в третьому тисячолітті: Європейський контекст: [Про релігію у школі в європейських країнах] *Шлях освіти, 4,* 19-23.

Левківський, М. В. (ред.), Микитюк, М.В. (2002). *Історія педагогіки: навч. посібник*. Харків: ОВС.

Матвієнко, О. В. (2005). *Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського союзу* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ.

Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» (1991). *Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 25,* ст. 283. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12.

Міжнародні документи ООН з питань прав людини (1995). Київ: Вид-во «Право».

Практика Європейського суду з прав людини. Рішення. Коментарі (1999). 15-44.

Релігійна освіта в Україні (1-а половина XX століття) (1997). Збірник наук. праць. Полтава.

Релігійна свобода і права людини: правничі аспекти (2001). Т. 2. Львів.

Решетніков, Ю. (2012). Організаційно-інституційне забезпечення державно конфесійних відносин: український та закордонний досвід. *Демократичне врядування, 9,* 23-35.

Решетніков, Ю. (2016). *Викладання предметів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх навчальних закладах: стан і тенденції* [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gp9izsfEOC4J:https://www.religion.in.ua/main/analitica/35189-vikladannya-predmetiv-duxovno-moralnogo-spryamuvannya-u-zagalnoosvitnix-navchalnix-zakladax-stan-itendenciyi.html+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua

Сбруєва, А.А. (2004). *Порівняльна педагогіка: навчальний посібник*. Суми: ВТД «Університетська книга».

Сміт, Е. (1994). *Національна ідентичність*. Київ: Основи.

Сухомлинська, О.В. (1997). Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні. *Педагогіка і психологія, 4,* 109-125.

Сухомлинська, О.В. (1998). Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України. *Шлях освіти, 3,* 2-5.

Сухомлинська, О.В. (2008). Про «Християнську етику» без ілюзій. *ВзаимоДействие, 28 березня.* Режим доступу: http://arhiv.orthodoxy.org.ua/ru/2008/04/08/15392.html).

Сухомлинська, О.В. (2006). *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук*. Київ: Добро.

Сухомлинська, О.В. (2002). Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти, 4,* 14.

Тарабан, Ю. (2017). Характеристика моделей релігійної освіти України та країн Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6,* 25-37.

Тарабан, Ю., Сбруєва, А. (2021). *Євроінтеграційний потенціал теологічної освіти: досвід університетів Німеччини та України*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Таратайцев, З.З. (2001). Релігійне виховання в освіті європейських країн. *Шлях освіти, 2,* 25-29.

Таратайцев, З.З. (2001). Релігійне виховання в умовах демократизації освіти в країнах Європи. *Педагогіка толерантності, 2,* 23-27.

Тимчик, О. (2000). Проблема релігійного виховання на початку XX століття. *Початкова школа, 8,* 55-56.

Цебенко, С. (2009). Право на релігійну освіту в державних навчальних закладах: позиції християнських церков та практика України і Росії. *Юридична Україна, 3,* 18-19.

Чупилко, Г. (2003). Роль церкви у становленні освіти в Україні (Історичний аспект). *Рідна школа, 4,* 74-76.

Corrigan, D. (2000). The Changing Role of Schools and Higher Education Institutions With Respect to Community-Based Interagency Collaboration and Interprofessional Partnerships. *Peabody Journal of Education, Vol. 75, 3,* 176-195.

Human Rights: a Compilation of International Instruments (1993). New York, Vol. 1, p. 101.

Könemann, J. (2020). Religionsunterricht und Öffentlichkeit. In *Religionsdidaktik,* hg. von Ulrich Kropac und Ulrich Riegel, München.

Könemann, J. (2018). Religious Education in Secular Society: Reflections on the Rationale and (future) Form of Religous Teaching in Germany. *Asian Horizon, 12 (4),* 655-668.

Könemann, J. (2010). Kontexte und Bedingungen religiös-theologischer Erwachsenenbildung. In *Forum Erwachsenenbildung. Beiträge und Berichte Heft, 3,* 4-9.

Könemann, J., Sajak, C. P., Lechner, S. (2017). *Einflussfaktoren religiöser Bildung: Eine qualitativ-explorative Studie*. Munster.

Meyer, C. (2021). *Religion, Interreligious Learning and Education Religion and the Secular State in Switzerland*. Rene Pahud de Mortanges. URL: http://www.iclrs.org/content/blurb/files/Switzerland.1.pdf.

Reich, F. K., Oser, W., Scarlett, G. (Eds) (1999). *Being Human: The Case of Religion, Vol 2. Psychological Studies on Spiritual and Religious Development*. Lengerich; Berlin; Dusseldorf; Leipzig; Riga; Scottsdale (USA); Wien; Zagreb: Pabst.

Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections Katharina Franka and Christoph Bochingerb. URL: http://www.religion.uni-bayreuth.de/de/Personen_und_Kontakt/Professoren/Bochinger_Christoph/Publikationen/Numen-2-_2008_Frank_Bochinger.pdf

The portal of Swiss government. URL: https://www.admin.ch/gov/en/start.html

Veugelers, W, Oser, F. (2003). *Teaching in Moral and Democratic Education*. Germany, Peter Lang.

Waschak, M., Kingsley, G. (2006). *Education Partnerships: Developing Conceptual Clarity for Improving Evaluation*. Georgia Institute of Technology.

Bykova Mariia
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0386-1856

WAYS TO REALISE THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF EVENT TECHNOLOGY IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

This section analyses event technology as an innovation in the educational work of out-of-school education institutions. The aim is to provide a comprehensive overview of the methods, forms, and means of organizing events in extracurricular and leisure activities for children and youth. The analysis focuses on festivals as a popular form of event.

Key words: *event, event technology, mass event, festival, educational potential, out-of-school education institution, leisure activity.*

Modern pedagogy is investigating innovative methods to enhance education as traditional approaches prove less effective. Recently, there has been an increasing emphasis on events as a leisure industry, particularly the organization of bespoke events based on personal requests and desires. Event technology is one such technique that is gaining popularity. It involves integrating elements of leisure into the educational process while taking into account individual needs. Psychological and pedagogical research consider it a crucial category of scientific knowledge that contributes to the development of event technologies.

Event organisation involves transforming any event into an exceptional experience for the individual with the help of auxiliary effects. Its essential characteristics include implementing personal requests in leisure activities, adhering to time constraints, and making the most of available resources. Event organisation involves maximising the use of information, human, technical, and material resources. It also incorporates a variety of activities such as theatricalisation, animation, imitation, and manipulation.

This study is relevant because the event industry is rapidly developing, especially in education. Events have become an integral and necessary part of modern life. Education has developed a system of events and networks to solve specific educational tasks. To accomplish this, it is essential to develop algorithms and models for event technologies, as well as various types of events, including networking events.

The event industry's accumulated approaches, technologies, methods, and forms of organizing extracurricular and leisure activities for

children and youth contradict the lack of scientific and pedagogical support. Pedagogical conditions should be created to educate a morally healthy, creative, adaptive, and forward-thinking young generation. However, the educational potential of event technology remains unrealized. The research problem is significant due to its inadequate theoretical and practical development, as well as the need to resolve the identified contradictions.

The study aims to reveal the educational potential of event technology and its practical application through a festival.

To achieve our goal and complete the tasks, we employed the following research methods: theoretical analysis of philosophical, sociological, pedagogical, and psychological literature to identify the research problem; modelling to organise extracurricular and leisure activities for children and youth using event technology; and the project method to design scenarios for event activities.

The characteristics of an event as an innovative mass activity were also considered.

Event technologies are an innovative form of mass education in out-of-school education institutions. They play a significant role and form the fundamental group of pedagogical practices. Effective communication and motivation are crucial in solving social and pedagogical tasks and optimizing a student's social and psychological well-being. This is achieved through dialogic and constructive communication between participants in collective action. Event technologies are a means of organising corporate events through social and cultural activities. They can effectively achieve a range of educational goals.

The term "event" can be translated from English as "an occurrence" or "a happening". The meaning of the word "event" is also presented as follows: An event is a significant occurrence or phenomenon in social or personal life, consisting of an organized action or set of actions aimed at achieving specific goals. The concept of an event has been defined through various approaches, as presented in Table 1.

Table 1

Approaches to defining the concept of "event"

Source	Definition
Dictionary by M. Zubkov and W. Muller	1) event; 2) case, event, adventure; 3) outcome, result; 4) number (in the competition program); 5) competition in a particular sport (Zubkov & Müller, 2020)

Slovotvir	An event is an interesting and unusual event (Slovotvir)
Internet sources	It is an event (a set of marketing actions) that seeks to become an event (a significant phenomenon, a fact of the social and personal life of members of the target audience) and fulfill the tasks of event management with the help of event marketing technologies
O. Thomas	A performance on a theater stage, in a cinema or on a television screen, in a sports stadium or playground, circus arena with the use of plot moves, visual techniques, color and lighting techniques, information and computer graphics, etc.
A. Shumovych	The process of planning, preparing, and creating a special event. It includes data collection, analysis, evaluation, situation identification, coordination and management, control of time, finances, facility condition, other resources, including identification of event participants, and other parameters in accordance with the target guidelines of the process under study
Event	An analogue of the concept of "cultural and educational meeting" (children and adults, subjects, etc.); previously, the analogue of the concept of "cultural and mass event" was most often used
G. Vineet	Events that influence the development of the education system, the formation of subjects of educational networks, the educational space of a certain territory, etc.
Warface	Event is a fashionable, albeit rather meaningless, borrowing of the English word event, which means only "event". But event is not a simple one, but a media one
Readonline.com	Public events that are entertaining and/or promotional in nature
O. Radionova	An event is an entertainment or advertising performance performed on a theater stage, film or television screen, in a sports or circus arena using various kinds of plot moves, visual techniques, lighting equipment, computer graphics, etc. The concept of an event includes an event, event, ceremony, and show (Radionova, 2021)
Tochka.net	Event means "event" in English. By and large, this is the name of any event that takes place in the club arena, and not only. It can be a concert or other public events. In our country, events are usually called more or less significant events – music festivals, performances by world-class DJs.

	Often an event is an ordinary party that takes place in any club (Tochka.net)
Naukosaurus	An event is a public event that has an advertising or entertainment format
Event	An organized action or set of actions aimed at achieving certain goals
Event technology	Means transforming an event with the help of auxiliary effects into something absolutely exceptional from the point of view of visitors (Radionova, 2017)
O. Kolotukha	A cultural, entertainment, sports, educational, scientific, political or business event, an event that can be involved in event tourism (Kolotukha, n/d)
Moyaosvita	An event in marketing is a special event, an event marketing tool that allows you to manipulate the opinion and behavior of an audience specially invited to an event

An event is a program implementation that focuses on a specific area, such as education, leisure, or creativity. It should have an educational purpose and promote moral and cultural values. The theme, goals, and objectives of the event are determined based on these features. A mass event is a pre-planned gathering of people with a specific location, time, number of participants, and purpose.

Youth mass events in out-of-school education institutions can take the form of holidays, cultural events, educational events, promotional events, or business meetings.

The main objectives of these events are to improve the quality and effectiveness of festive and leisure activities for children and youth in the out-of-school education system.

Additionally, a modern strategy for organizing and conducting children's holidays should be developed to provide culturally enriching and accessible forms of leisure activity.

To promote citizenship and patriotism among young people, this task aims to implement personality-centered approaches in the choice of creative leisure activities.

The goal is to develop the festive and gaming culture of youth in modern social conditions through events and themed holidays.

To achieve this, new artistic and pedagogical forms, methods and technologies will be explored for conducting festive programmes for young people.

This task involves assessing the artistic quality of holidays organised by out-of-school education institutions and creating methodological recommendations for organising and conducting festive events.

It also includes designing the artistic and pedagogical system for youth holiday organisers, as well as preserving the cultural and historical environment and folk traditions.

The topic of education in non-school education institutions through socio-cultural activities using event technologies is of great interest in various fields of humanities. No changes in content have been made. This study is based on the axiological foundations of event communication, as described by M. Kagan, A. Leontiev and S. Rubinstein, as well as the concept of a holistic pedagogical process presented in the works of Yu. Babansky, P. Kapterev, and K. Ushynsky.

The term "event" in pedagogy is related to the goals and meanings of human life. Several scientists, including N. Kochubei, G. Moroz, L. Kaznacheieva, R. Nabokov, S. Oborska, G. Oleksiuk, I. Angelko, N. Samotii, O. Radionova et al. have explored the development of this category to achieve educational goals. It is important to note that any subjective evaluations have been excluded from this discussion.

The works of T. Bazarov, V. Vesnin, O. Vikhansky, E. and A. Kapitonov, T. Persikova, A. Prigozhin, V. Serikov, T. Solomanidina, V. Spivak, N. Surtayev, V. Tomilov, and others examine the pedagogical event's role in the formation of corporate culture. The works of M. Boguslavsky, I. Ivanov, O. Lutoshkin, S. Komisarenko, V. Kraevsky, D. McClelland, V. Monakhov, A. Novikov, G. Selevko, and N. Shchurkov describe the methodology and technology of pedagogical influence on a personality.

To analyse an event objectively, different approaches must be used as it is a specific, deep, and multifaceted phenomenon. The pedagogical sphere has two main approaches: the activity approach, as discussed by L. Vygotsky, A. Leontiev and B. Teplov, and the system-technological approach, as reflected in the works of A. Zharkov, J. Zelenov, M. Kagan, T. Kiseleva, Y. Krasilnikov, A. Novikov, D. Novikov, and S. Shmakov, among others.

These approaches have demonstrated that events can be viewed as a continuous and unified system, providing scientific evidence for the pedagogical potential of event technologies. The study places particular importance on works related to understanding the content and essence of special events, as described in the scientific concepts of foreign scientists.

D. Goetz, J. Goldblatt, E. Yettinger, L. Carter, B. Knaus, R. Moser, St. Pekar, D. Rogers, M. Sander, D. Wilkinson, U. Halzbaur, M. Zeller, and B. Schmitt examined the use of innovative technologies, including those for educational and socio-cultural activities, to address the problem while also considering their impact on personality development.

The potential opportunity for forming and developing the organizational and corporate culture of students can be achieved by considering the methodology of preparing and implementing mass educational work. This concept has been presented in the works of I. Ansoff, R. Blake, D. Boddy, B. Wilpert, L. Gibson, C. Cameron, C. Quinn, S.R. Covey, F. Luthans, W. Ouchy, E. Stack, F. Taylor, and E.H. Shane. Corporate culture is often presented as a tool for effectively managing and stimulating students in out-of-school education institutions. This idea is supported by various authors in the field, including K. Alderfer, F. Herzberg, A.M. Lutoshkin, D. McClelland, and A. Maslow.

Their works reveal the potential of mass events as an effective method of education, creative activity, and socialisation, as well as exploring the conditions for interpersonal communication.

The works of A. Berlov, E. Jettinger, B. Knause, S. Lehmer, R. Moser, M. Sonder, U. Halzbaur, M. Zeller, and A. Shumovich discuss the organizational and technological principles of implementing mass and special events. The structure of event technologies is also explored by B. Knause, E. Yettinger, R. Moser, U. Halzbaur, M. Zeller, and E.A. Yachmennikov.

The formation and development of a team as a pedagogical field involves theoretical and methodological guidelines. The search for effective technologies to create and unite educational teams has been discussed by several authors, including T. Konnikova, A. Makarenko, L. Novikova, and V. Sukhomlynskyi. The formation of pedagogical relationships within a team has been studied by Yu. Gordin, S. Shatsky and others. Contributions to this field have also been made by I. Malkovska, G. Pocheptsov, and I. Yakovlev. Furthermore, scholars including H. Abelks, I. Antonova, S. Bratchenko, A. Waterman, I. Kohn, N. Elias, and E. Erikson have investigated personal self-identity in relation to actual processes and ongoing human growth.

A teacher's professional duties include organizing and participating in mass events, which involve diagnosing progress, analyzing the educational process, preparing students for competitions, and engaging

in social and pedagogical activities, methodological activities, and social and educational events. Communication with parents to discuss the results of education and upbringing is also an important aspect. They provide an opportunity for teachers to showcase their creativity and professionalism, develop communication and constructive skills, hone their abilities, increase their creative potential, and enhance their professional self-awareness. Open mass events are an integral part of presenting a teacher's experience and professional skills during qualification tests (certification), summarising work experience at pedagogical events, professional seminars, and courses.

Organizing a public event involves several levels: international, national, regional, city, district, and institutional.

According to social and pedagogical literature, event preparation follows a general design scheme that includes defining the event's purpose (goal setting) and clarifying the pedagogical factors and conditions that contribute to achieving the goal (orientation).

It is necessary to diagnose the initial state of the pedagogical reality to design it:

- to create a project through reflection, select the level and operational units of pedagogical thinkin;
- to forecast the likelihood of achieving the goal under specific conditions by hypothesising about options;
- to model a specific pedagogical object.

The event should focus on singularity and complexity, while avoiding repetition.

It should be conducted by the teacher with the involvement of other specialists from different fields, such as actors or journalists.

The components of the event, including preparation methods and techniques, forms of holding, thematic focus, age range, and scale, are all important. Organising and conducting an open event is not a simple matter. The success of the event depends on various factors that must be considered and observed. The format chosen should correspond clearly to the content of the event and the age group of children.

When organizing a mass event, it is important to understand that it is a means of education, not an end goal. Its purpose is to create a positive atmosphere and promote a specific way of thinking aligned with educational goals. Additionally, it aims to reinforce moral norms, values, and beliefs in children's minds. It is important to note that event should evoke positive emotions in the participants, particularly children.

Furthermore, having more participants can increase their collective knowledge and provide opportunities for them to showcase their abilities.

When designing a mass event, a teacher should consider the current level of development and potential of the students.

The event should not be an end in itself, but a means of education, creating a holistic mood and evoking experiences that aim to form certain attitudes.

Joint actions should involve a diverse range of participants to encourage active participation and the sharing of knowledge, abilities, and talents. Ideally, all invited individuals should be able to participate without the event becoming overloaded or time-consuming. It is important to keep in mind the principle of ending the game a little before it gets boring.

When planning events, it is important to focus on the future rather than the current level of participants' development. It is also crucial to strike a balance between simplicity and complexity. Material that is overly simplistic or complex can result in a lack of interest and attention, ultimately hindering the achievement of educational goals.

To ensure an engaging event, it is important to consider the presentation of the material and the level of participant activity. Primary school children and teenagers can be motivated through the use of bright and colourful materials. The principle of visibility is crucial, therefore it is important to incorporate lively language and multimedia elements such as design, music, and video.

When preparing for mass events, it is important to consider the age and psychological characteristics of the attendees. For example, junior pupils often have a desire to explore the world of gaming, experience rapid fatigue, have difficulty concentrating for long periods of time, exhibit increased emotional excitability, and a desire to compete with their peers. These factors should inform the approach taken. It is important to note that working with this age group is highly relevant today.

To ensure a successful event, it is necessary to understand and clearly formulate.

The pedagogical goal, which includes education, upbringing, and development, should be kept in mind while planning all stages of the event.

When selecting materials, it is important to consider the main goals, methods, and techniques for each stage of the event.

Clarity should be maintained throughout the event, and the optimal rhythm and pace should be determined based on the mood.

Elements of surprise and highlights should be incorporated, and a variety of creative activities should be encouraged for participants. Ensure that the stages are interconnected and that the event is linked to the preceding and subsequent ones (if applicable).

Consider the relevance of the topic, adequacy of the content, practical orientation (with realistic and implementable advice), focus on the relevant audience (topics, content, and presentation), and evidence of the position (supported by figures, facts, and examples).

Table 2 presents the main stages of event preparation, highlighting the importance of a systematic approach that prioritises brevity, clarity, accessibility, and precision.

It is crucial to ensure thorough preparation in line with these characteristics.

Table 2

Stage	Tasks and Characteristics
Preparatory	Define the topic, set goals, and clarify the audience. Drawing up a plan. Determining the course and content of the event. Analyzing and selecting literature, purchasing if necessary, or searching in other sources. Making a recommendation list. Determining methods and techniques. Developing a scenario. Preparation of didactic and handout material, attributes, props. Making visuals, posters, etc. Conducting conversations, reviews, lectures on the topic. Identifying participants (actors, presenters, judges, etc.). Preparation and distribution of tasks, explanation of conditions, rules or distribution of roles. Purchase of prizes and certificates. Determining the place, time and date of the event. Coordination with the administration. Solving organizational issues
Correctional	Organization of the exhibition. Preparation for registration. Preparation and checking of equipment and technical means. Rehearsal, script adjustment, dress rehearsal. Announcements. Inviting the audience and guests
Main	Design of the office, hall. Installation of equipment, technical means. Conducting the event. Summarizing (announcing) the results. Analysis of the event (self-analysis). Possible discussion with colleagues and guests. Description of experience or development of methodological recommendations. Dissemination of work experience (holding an open event or seminar). Generalization of work experience in the media

The most suitable methods for achieving the goal of a mass event include contribution, appealing to personal experience, performing tasks and social roles, independent work with sources or library apparatus, testing, and analyzing life situations based on personal experience. The aim of these presentations is to provide objective information rather than to persuade the audience.

Various forms of work may be presented during an event, including practical, monologue, dialogue, visual, verbal, explanatory, illustrative, and reproductive. When selecting forms, it is important to consider educational and upbringing principles, goals and objectives, the age characteristics of children, the level of student preparedness, specific conditions, time allocation, presenter capabilities, and equipment.

It is important to note that the success of the presentation is also dependent on the teacher. To achieve success, it is important to consider various components. These include the ability to communicate effectively with participants, taking into account the age and individual characteristics of children, having knowledge and awareness of the topic, exhibiting appropriate speech and behaviour, demonstrating pedagogical tact, and being able to creatively solve non-standard situations.

The concept of "event" is a pedagogical phenomenon supported by the works of well-known foreign authors such as R. Moser, B. Knause, M. Saunders, J. Goldblatt, D. Wilkinson, D. Rogers, E. Yettinger, U. Halzbaur, and M. Zeller. Today, event communications is not only an independent field but also a pedagogical process based on specific principles for managing the dynamics of an out-of-school education institution and developing a student's personality. This process involves creating and experiencing real events in the lives of both teams and individuals, rather than just mass, personal, or informational events. We propose introducing event technology into the educational process of an out-of-school institution as a resource for forming the team's corporate culture and as an innovative technology for developing and preserving the institution's values. Event technology has the potential to enhance education and self-realisation, aligning with child-centred pedagogy. It can be a valuable tool for unlocking the potential of social and creative activities for both students and employees in education institutions.

The approaches to managing and organizing corporate activities should adhere to industry standards and specific terminology. It is important to maintain a formal tone and use precise language. In

addition, it is important to strictly adhere to metrics and units, and remove any non-essential fillers.

The event approach aims to create unique events that meet personal requests and desires, while the technological approach involves developing criteria and measures for specific event conditions. The text should be clear, concise, and free of grammatical, spelling, and punctuation errors. The content of the improved text must be as close as possible to the source text, avoiding any addition of further aspects. The approach described in this text focuses on activating and realizing a person's creative potential through a personality-centered process.

It involves managing emotions, behaviour, and desires, as well as creating significant events for individuals. Furthermore, it incorporates a corporate approach. The event approach theory has been developed for corporate communications as an alternative education system.

Thus, the pedagogical potential of an event can be defined by its adherence to certain principles. These principles include the meaningful value of the learning process, its relevance to real life, the expediency and complementarity of tasks and methods for self-realisation and professional growth, and the cultural conditioning of personal development.

The theory of disposition suggests that an individual's behaviour in a leisure activity is structured by specific scenario-directing techniques into hierarchically organised actions. This includes the reaction of the situational community of participants to the subject-event situation that is relevant for them, which takes the form of elementary behavioural acts. To support the various stages of educational influence, provide instrumental support while considering the personal characteristics and capabilities of the students. This can be achieved by creating events using specific communication, event, and management techniques that allow for a comprehensive impact on the rational, sensual, and behavioural spheres of the individual in the team.

To implement the fundamental pedagogical principle of education through activity and promote individual initiative within the context of the event, it is necessary to use socio-cultural and communication technologies that transmit collective values and norms. This will fully realize the pedagogical potential of event technologies as a resource for educational work while preserving the personal identity of students in out-of-school education institutions.

This guarantees a humanistic orientation of the educational process, which affirms the value of events as the most important factor in personality development.

The implementation of the event approach in organizing mass educational activities contributes to the development of a personality capable of self-realisation through events.

Out-of-school education institutions can incorporate event technologies and event marketing to plan and create personally significant events for employees and students.

Organising a student team can provide a social and pedagogical space for personal growth and professional development. It can also create optimal conditions for improving the internal collective psychological climate. Integrating event technologies into interpersonal communication structures can deepen understanding of the essence, organisational nature, and pedagogical potential of event technologies. This approach can help achieve the desired goals objectively and comprehensively.

The pedagogical potential of event technology can be fully realised by meeting certain criteria. The manifestation of eventfulness is a structural element of the educational process. It is caused by a "deformation" associated with the impoverishment of a person's life and dissatisfaction with it. This can lead to undisciplined behaviour in students, such as absenteeism, rudeness, violations, and infantile behaviour.

Educational activities, events, and situations can be used to prevent and correct behaviour by influencing an individual's values and thinking. This can be achieved through the development of knowledge and experience in life orientation, initiative, and leadership for making complex decisions. The educational environment can be seen as a pedagogical system in this broad context.

Thus, event technology can be a valuable resource for out-of-school education institutions. It has the potential to not only transfer knowledge effectively but also to promote spiritual and moral development. Additionally, it can expand the subject field of pedagogy and help to organise and achieve goals and objectives.

The following are principles for organising a successful event:

1. The event should be timely and appropriate, reflecting a real occurrence.

2. There should be a mutual exchange of information rather than a one-sided flow.
3. The event should be unique, exciting, and serve a practical purpose.
4. It should also have a ritualistic nature, following regularity, tradition, and etiquette.

Resonance after an event can manifest in various forms, such as rumours, gossip, articles, reposts, and post-event PR.

This phenomenon should be taken into consideration.

The types of events that exist today are presented in Table 3.

Table 3

Types of events

Business events	Seminars, business breakfasts, workshops (one-day training seminars, events aimed at acquiring practical work skills), business negotiations, conferences, presentations, business forums, symposia, congresses, professional shareholder training, videoconferences, press conferences, exhibitions, VIP events, club events, master classes, on-line events (events held in real time via the Internet), round tables
PR events	PR events, press conferences, briefings, press tours, business lunches, business dinners, media presentations, media meetings with the firm's executives, interviews, tours of the organization, special events for the media
Festive events	Anniversary celebrations, corporate holidays, presentations of new products and services, promotional events, opening ceremonies of a new factory office, store, sports event, tournaments, children's parties, birthdays, weddings, anniversaries, calendar holidays, graduation parties
Entertainment events	Concerts, sporting events, presentations, fashion shows, tastings, corporate parties, team-building programs (a series of team games, sports and intellectual, with the aim of emotional team building), author's programs, gala evenings, carnivals, masquerades, balls, music and entertainment programs, public events, contests
Incentive events	These include incentive trips, offsite conferences, and partnership programs. Incentive means incentive trips for employees, partners and clients

We believe that it is important to focus on emotional connection with the target audience, as events are a form of communicative activity that serve the objectives of social communication. To illustrate this, we present a mini-model of the communication interaction of the event phenomenon, which we have identified as having two factors.

The first factor is related to event marketing. Various researchers define event marketing as focusing on creating vivid experiences, enhancing memory of events, and establishing an emotional connection

between the brand and the consumer. Examples of event marketing demonstrate the priority of emotional connection over simply informing, educating, or entertaining. It is important to work with students on an emotional level, providing them with a unique and memorable experience. Ordinary events such as festivals, conferences, exhibitions, workshops, and presentations can be transformed into unique and engaging experiences through the use of emotional offers and creativity. Events can take on new forms, such as hybrids of different genres or borrowed from other spheres of human activity.

The mini-model of communication interaction for events includes creativity as a key component. The components mentioned are crucial for the success of an event. Each event is a unique and exclusive experience that cannot be replicated. If any of these components are missing, the event may not be considered a true representation of event marketing and may fail to achieve its objectives.

Table 4 illustrates a mini-model of emotional contact with the target audience.

Table 4

	Elements of the model	What questions are answered
1.	Subject	Who?
2	A unique emotional offer	What?
3	Event	Where? How?
4	Creative	How?
5	Addressee	To whom? For whom?

Thus, we analysed the problem at three levels: socio-pedagogical, theoretical, and methodological.

We examined event technologies as an effective tool for developing and implementing educational work in out-of-school education institutions. We considered the leading factors that influence student motivation, corporate culture, and the pedagogical potential of events.

The confirmation of the conceptual provisions of the event in the context of reorganising out-of-school education institutions, and understanding the technological aspects of using event technologies to implement and increase the popularity of the institution, are scientific and theoretical.

In the context of out-of-school education institutions, mass events are a popular form of education. It is important to consider the possibility of organising these events in both natural and virtual environments.

Virtual event is held online and involves demonstrating a certain event in real-time on the internet. Currently, the methodology for holding mass events for students of out-of-school education institutions in the digital space is under development.

To determine the specifics of this type of educational activity, let's compare the key characteristics of mass events held in natural and virtual environments (Table 5).

Table 5

Comparative analysis of the characteristics of mass events in natural and virtual environments

Characteristics	Mass events in the natural environment	Mass events in a virtual environment
Number of participants	Known in advance	There is no way to know the exact number in advance
Location of participants	Most often on a specific territory	Participants can come from different countries and continents
Feedback	Usually low level of feedback between participants (organizers)	The quality of feedback between all participants can potentially be high
Actions of the participants	Coordinated	You cannot know in advance how a participant will behave
Ensuring security	Additional assistance may be required	Security is ensured by the quality of technical equipment and communication
Receiving physical harm	Perhaps	Impossible

Organising events online can provide opportunities for self-realisation for both students and teachers, and increase educational potential by eliminating risks for participants and removing external semantic layers.

The educational potential of mass events in the digital space should be recognised. It is worth noting that with the rapid progress in digital technologies, it is now possible to remotely visit museums, theatres, and other cultural and artistic organisations. This approach presents extensive possibilities for educating children and youth in a virtual environment, offering new opportunities for methodology.

Out-of-school education institutions should not restrict their educational and upbringing activities to the current educational process, as this can lead to a decrease in children's interest in classes and, consequently, a decline in overall performance. To prevent this, teachers should actively engage in various forms of group work with the children

in the association. This will create a “success situation” for each child.

These forms of group work include showing students the results of their academic work, creating opportunities for team building, encouraging children to bring joy to others in accessible ways, and expanding the boundaries of the educational process. The text describes the most common forms of mass work in out-of-school education institutions. Table 6 presents these forms in detail.

Table 6

Forms of public events

Forms of mass events	Characterizatics
Competition	Pedagogical purpose of competitive events: - identification of the level of special training of children in a particular type of activity; - identification and support of creatively gifted children; - stimulation of creative activity of pupils of out-of-school education institutions; - support of creatively working teachers of out-of-school education institutions; - organizational and moral support of this type of creativity
Exhibition	An exhibition is a public demonstration of achievements in the field of economics, science, technology, culture, art and other areas of public life. The term can refer to both the event itself and the venue. There are local, national, international and global exhibitions, as well as general exhibitions covering all areas of human activity and specialized exhibitions dedicated to only one area of human activity. The latter include art, industrial and agricultural exhibitions. There are also periodic (temporary) and permanent exhibitions. Exhibitions can be: advertising, thematic, competitive, final, educational, personal
Concert	The concerts can be reporting, festive, thematic, or to advertise a children’s creative association
Club day	A specially organized mass event for students of an out-of-school education institution that extends the subject matter of the main educational process in a meaningful way. A club day can be an event that allows summarizing the knowledge and skills acquired by children in the classroom; not only cognitive, but also leisure and developmental in nature (for example, a movie club, a games and pranks club, a birthday party, etc.)
Competitive events	It is a method of engaging the general population in physical education and sports, rehabilitating the body, improving physical fitness, developing the necessary motor skills and abilities, and increasing motivation to engage in physical education and sports. Mass sporting events are competitive game activities where participants, taking into account their age, gender, and fitness, have approximately equal opportunities to win in the exercises available to them

Role play	It is an event aimed at expanding the experience of participants by presenting them with an unexpected situation in which they are asked to assume the role of any of the participants and then work out a way to bring this situation to a decent conclusion
Festival	Festival (French festival – holiday, Latin festivus – festive, cheerful) is a mass festive event that includes a review or demonstration of achievements in certain types of art (music, theater, cinema, pop); a type of event. The purpose of the festival is to identify and support talented young people, to encourage further realization of their abilities and inclinations in various art forms. Festival objectives: - discovering and developing children's creative abilities; - creating children's initiatives and providing conditions for their further development; - creating conditions for successful personal self-realization of the child; - cooperation between children and adults; - involvement in the national and world spiritual heritage
Lecture Hall	This is a series of lectures that are organized thematically or for a specific audience
An intellectual game	The essence of intellectual games is to overcome mental difficulties. Externally, they result in a correct answer or victory in a competition, but internally, and most importantly, they result in the emotions and states that accompany the intellectual process, the experience of fruitful mental activity and intellectual self-affirmation. Intellectual games teach you to think not only about the position that has arisen, but also to transfer this logic to life. Intellectual games also teach rational actions that are necessary for people of all professions. Thus, an intellectual game is a game in which the combination of intellectual emotions and mental operations in solving a number of problem situations that arise during the game allows you to improve the intellectual independence of the individual
Carnival	Carnival (French: carnaval), a type of folk festival with street processions and theatrical games
Presentation	This is a rite of passage for the institution and the "general public" that has a certain ritual. As a rule, the reason for the presentation is the birth of a new subject of social relations (after the procedure of all kinds of formalizations, approvals, creation of all necessary documentation, etc.). New subjects of the presentation are a new (or re-profiled) cultural institution, its structural subdivision. Another reason for a presentation is the actual results of the activities of the institution or its official, creative or commercial structures or divisions (a new program of activities, new rules of interaction, a theater premiere, an exhibition, a reporting concert, an opening of a charity auction, etc.). The main goal of the presentation is to unite notification, involvement and assistance. At the same time, secondary goals are also pursued: to entertain the participants and guests of the presentation, to please the public, to surprise the audience, etc.

Excursion	Excursion as a form of educational work provides the participant with new knowledge about historical events, nature, natural phenomena, and society. The process of communication with the guide is important; during the excursion, he has an educational impact on the students. The excursion material itself also has an educational impact, as it affects the consciousness of the listener in moral and aesthetic aspects, shapes his or her worldview
Corporate party	It is an event aimed at shaping corporate culture. Possible goals of a corporate holiday: - team building - formation of traditions; - anniversary, summarizing the year's results; - an advertising campaign; - just a reason to celebrate. According to the type of organization, corporate events can be divided into banquet, country, family, conceptual, and presentation
Flirting party	It is an adaptation to modern trends in the need to communicate. The term Speed-dating (sometimes "speeddating" or quick-dating) can be translated as a speed date, as opposed to a traditional date ("slow dating"). Flirting is modern and unobtrusive, not obligatory, but it is not vulgar pimping
Disco	A disco (French: discothèque; derived from the words disque – record and cartothèque – file cabinet) is an entertainment event that takes place in a youth club or in an open area, and is the main form of leisure for young people
Theatrical event (performance)	This is the expression of the content of the material by means of theater (visual disclosure of the dramatic conflict and creation of the artistic image of the performance). The peculiarity of mass theatrical forms and their difference from theatrical performances is, firstly, the absence of the so-called "fourth wall", i.e. direct involvement of the viewer in the process of action; secondly, all artistic events are based on a specific actual event that caused them (reference to facts and documents and their artistic processing); thirdly, a constant process of activating the viewer; fourthly, their complex nature – all types, genres and forms of art are included in the scenario of mass celebrations
Relay race	This is a type of team sports competition that consists of a series of tasks performed by different team members, with the next task starting only after the previous one is completed. This is one of the most effective methods of educating children and adults, as its main task is not so much to process theoretical information as to form new skills and abilities in participants, develop personal and professional qualities. By solving various simulated situations and problems and analyzing them, participants gain new valuable experience. This helps to increase their motivation for self-development and professional growth
Training	Training is an active method of obtaining new information, theoretical knowledge by a person with practical testing of the proposed skills in a safe environment
Freak show	The format of the event is a freak show, reminiscent of the concert of the winners of the contest "Are you weak?!" on the

	famous TV program "A Director to Yourself". The organizers' task is to find concert participants with extraordinary abilities, provide them with a stage and an audience
Promotional event	It is an effective means of promoting various goods and services, a set of measures that affect the end consumer. Promotions can be divided into two main categories (except for special non-standard promotions): distribution of leaflets (sometimes product samples) and event promotions
Flash mob	Flash Mob means "instant crowd", but the organizers prefer another name – Smart Mob – "smart crowd". A flash mob is a grandiose prank organized by hundreds of people around the world. The specificity (trick) of a flash mob is that at a certain time, in a certain place, a crowd suddenly appears, as if by chance. The crowd then follows a pre-arranged plan of action, often crazy and shocking. After that, the crowd disappears as quickly as it appeared. The participants of such actions themselves consider such a pastime amusing
Press conference	This is an event held to announce an upcoming event. It invites media representatives and people who can tell about the event in a comprehensive manner, from different perspectives (essence, background, technical details, etc.)

Event technologies offer a wide range of options and are popular among children and young people. They also have significant educational potential when used in out-of-school education.

The festival as a form of event technology implementation in out-of-school education institutions

Out-of-school education institutions often hold festivals, which are mass celebrations that include demonstrations and competitions in various areas of human life and activity, such as sports, music, art, variety, circus, production, cinema, theatre, and other forms of collective and individual creativity. The term "festival" comes from the French word for holiday and the Latin word for festive and merry. Today, modern festivals have a significant impact by actively promoting events and out-of-school education institutions, drawing attention to interesting projects, and showcasing amateur performances. The festival form is versatile and can be held in a variety of locations, including large indoor spaces, historical interiors, and outdoor landscapes such as fields, parks, and streets.

There are also various festival forms, which can be classified in different ways:

- categorised by type and genre of art, including festivals of fine arts, theatre, folk art, film, photography, and music;

- organised by chronology, such as one-time, regular, systematic, biennial, triennial, or annual events;
- classified by geography, scale, and territory of coverage, including international, national, regional, and city events;
- grouped by the composition of participants, such as youth, children, amateur, and professional events;
- with or without a competitive component.

The event can take place in various locations such as the streets of the city, historical sites, waterfronts, outdoor spaces, forests, and more. Thematic festivals are a common type of festival that focuses on a particular style or genre. In Sumy region, there are many regular events of various genres, including those involving out-of-school education institutions. Some of the most well-known festivals in the region are: Ukrainian Theatre Festival "Chekhov-Fest" in Sumy, International Festival of Organ and Chamber Music "Organum" in Sumy, International Festival of Historical Reconstruction "Old Fortress. Journey through the centuries" in Trostianets, Traditional Regional Festival "We Celebrate Strawberries – The First Berry-Queen" in Malyi Sambir village, Konotop district, and Ukrainian Festival "Cossack Rodoslav" in Konotop district. "East Rock" music festival in Trostianets, "Boromlia" Ukrainian rural festival-competition of arts in Boromlia village, "Krolevets towels" International literary and artistic festival in Krolevets town, "There is no end for the Cossack family" Regional patriotic festival in Konotop, "Bach-Fest" International festival of Johann Sebastian Bach and Baroque music in Sumy, and "Kalnysheva Rada" Regional festival of Cossack glory in Pustoviivka. The festivals held in various locations in Sumy region ("East Rock" music festival in Trostianets, the HempFest Folklore and Ethnic Hemp Festival in Sad village, Sumy district, the KvartalFEST festival in Pidopryhory village, and the festival of historical reconstruction of the Battle of Vorskla River in 1399 in Boholiubovo village) have all been affected by the conditions of martial law. The safety of the events is of utmost importance, resulting in changes to the means, methods, time, and even the venue. We are experiencing changes in various situations related to the festival. These include postponement of the festival indefinitely, temporary relocation of the festival to a location outside of military operations, remote hosting of the festival using IT technologies, and strict prohibition of mass gatherings. Additionally, the festival can be combined with volunteer activities such as raising money for the armed forces of

Ukraine or weapons. Festivals can also be held in the form of telethons or telebridges to provide truthful information about the state of affairs in a particular territory and to draw attention to Ukraine, attracting assistance from around the world.

The potential of event technology in the educational space of out-of-school educational institutions

Out-of-school education institutions in Sumy region have extensive experience in holding educational events and actions to shape a common culture, develop children, and stimulate their social activity. Each event has significant educational potential, solving general educational tasks while also having its own specific influence on the participant's personality. Realizing the educational potential of events, competitions, and festivals involves fostering specific behaviours and readiness for action. This is demonstrated through a child's social and communicative actions, as well as their consciousness and self-regulation of behaviour. The following activities promote children's independence, social responsibility, and creativity, while also providing opportunities for them to make independent decisions and express their own perspectives. These activities aim to support children's education through pedagogical means. The teacher's position and relationship with children are crucial for providing pedagogical support during their participation in events.

In our view, the key pedagogical conditions for realizing the educational potential of mass educational events are as follows:

- refusing to strictly regulate students' lives and teaching them self-organization and self-regulation methods. These methods are essential for making progress towards planned goals in a rational and persistent manner;
- establishing trusting relationships and communicating effectively with children, it is important to focus on their experiences;
- teachers should recognize the autonomy of a child's inner world by allowing them to freely express their individual selves.

The teacher should provide direct answers to the child's questions and encourage them to make decisions to solve problems.

In addition, pupils should be included in educational situations that are personally significant and promote social choice.

It is important to develop respect for state symbols and national traditions among participants of mass events.

The educational potential is realized when a child becomes aware of the meaning of their existence and designs their future. Pedagogical interaction during the realization of this potential involves several stages:

- define the purpose of the event to children, highlighting its social significance in solving socio-cultural, socio-economic problems, developing cultural and historical heritage, promoting public administration practices, and ensuring financial literacy;
- create a problem-based situation that contains contradictions to encourage development of new ideas and search for new knowledge. The situation is unusual and non-standardized, which should pique interest and stimulate creative problem-solving.

Assistance will be provided in creating project variants without replacing children's creative activity.

A joint moral examination of the intellectual project will be conducted, and options for self-realization of each participant in the project implementation process will be identified.

The child's participation in the event helps them develop new social skills, leading to better integration into social relationships. Involving children in creating socially significant events helps them understand their role in past and present events.

When organising festival activities in educational organisations, it is important to create a creative environment that promotes children's development.

The purpose of this environment is to enrich children's minds with a variety of aesthetic impressions, stimulate their creativity, involve them in the search for new ideas, and provide a space for their artistic self-expression.

Festival practice involves a range of goals to create a successful environment for children. The preparation of a child for participation in festival events involves various methods, forms, conditions, pedagogical tools, psychological and artistic techniques. This process can be seen as a functioning mechanism that is constantly being improved and can be divided into several stages.

The first stage is "initiating", which aims to generate interest among participants by identifying their personal prospects for creative growth. To emotionally engage participants in both the result and the process of achieving the goals, it is important to demonstrate their past successes in previous projects. This can be achieved through the use of tools such as

video materials, creative diaries, personal conversations, preliminary diagnostics, and initial reflection.

The second stage, referred to as the "selection" stage, involves selecting festival participants, assigning roles, defining tasks, and planning activities.

The third stage is "creative propaedeutics", which involves the artistic and emotional expression of individual creative capabilities and personal perspectives of each festival participant.

The fourth stage focuses on training and rehearsal. The process involves creating individual creative material, developing personal projects, and fostering an environment for continuous learning and improvement in a specific social or artistic field.

The final stage is the demonstration, which should mark the culmination of the main educational and creative cycle of classes. The teacher-mentor and the child should work together towards a shared success, leaving the child feeling accomplished and inspired.

The final stage, known as "competitive", involves presenting various outputs, significant results, and reporting on creative events.

Participation in the festival is a crucial aspect of a child's creative development, offering valuable educational opportunities that should be utilized effectively. It is important for children to understand that their creativity is valued and appreciated. It is the responsibility of adults to ensure that contests and festivals aimed at children are engaging, useful, and successful. Success is important for a child's development.

Thus, we have demonstrated that event technologies are a crucial group of pedagogical practices among the innovative forms of mass educational work in out-of-school education institutions. We analysed experts' perspectives on the typical approaches to defining, organizing, and staging events. We defined the concepts of "event" and "event technologies", and provided examples of their use in education.

Additionally, we studied the problem of the event as a pedagogical phenomenon. In out-of-school education, a system of event activities and networks has been developed to address specific educational tasks. To enhance clarity and conciseness, it is necessary to create algorithms and event management models for different types of events, including networking events.

We are considering organizing events in both natural and virtual environments. To determine the specifics of the online format, we

conducted a comparative analysis of mass events in both natural and virtual environments. We believe that holding mass events in the digital and virtual space presents significant educational opportunities for children and youth. Therefore, we will focus on exploring these opportunities and their potential impact on education methodology.

The author analyses the most common forms of mass work in out-of-school education institutions. These include competitions, exhibitions, concerts, club days, competitive events, role-playing and intellectual games, festivals, lecture halls, carnivals, presentations, excursions, corporate and flirt parties, discos, theatrical events, relay races, training, freak shows, promotion events, flash mobs, and press conferences.

Event technologies offer a wide range of options and are popular among children and young people. They can be a valuable resource for the educational work, not only for transferring knowledge and skills but also for promoting spiritual, moral, and creative development. Additionally, they can expand the subject field of pedagogy and help to achieve its goals and objectives.

The educational potential of events, competitions, and festivals can be realised through the formation of certain behaviours and readiness for action. This is demonstrated through a child's social and communicative actions, as well as their consciousness and self-regulation of behaviour. These events encourage the development of children's independence, social responsibility, and creativity, while also providing opportunities for children to make their own decisions and express their own perspectives.

REFERENCES

Бабкін, В.О. (2018). Глобалізаційні процеси та їх вплив на функціональне призначення національної культури. *Мистецтвознавчі записки, Вип. 33,* 55-62.

Балабанова, Л.В., Сардак, О.В. (2004). *Організація праці менеджера: навч. посібник*. Київ: ВД Професіонал.

Бусловская, А. А., Сардак, С.Э. (2018). Ивент-менеджмент в управлении развитием туризма. *Придніпровська державна академія будівництва та архітектури, Вип. 3 (14),* 142-145.

Возний, І., Чебан, В. (2017). Гладіаторські бої як видовище: від ритуальносимволічних до соціально-політичних смислів. *Науковий вісник Чернівецького національного університету. Серія: Філософія, Вип. 791,* 111-119.

Волинець, В.О. (2014). Віртуальна реальність: поняття та сутність. *Питання культурології, 30,* 35-41.

Грушина, А. (2018). Особливості організації системи менеджменту сфери культури та мистецтв. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Менеджмент соціокультурної діяльності, 1,* 53-63.

Долбнєва, Д. (2020). Вплив COVID-19 на економіку країн світу. *Проблеми економіки, 1 (43),* 20-26.

Заїка, О.І., Бутрімова, А.О. (2018). Івент-туризм: поняття, сутність, функції. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання»: 22-23 березня 2018 року, м. Черкаси: у 2-х томах. Т. 2,* (сс. 149-152). Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.

Зеленська, Л., Романова, А. (2015). *Івент-менеджмент: словник-довідник організатора заходів*. К.: НАКККІМ.

Зубков, М., Мюллєр, В. (2020). *Сучасний англо-український, українсько-англійський словник Мюллер 100000 слів*. Вид-во: Школа.

Іванова, О. В., Марковський, О.В. *Методичні підходи до розробки бізнес-івенту*. URL: http://firearticles.com/economika-pidpryemstv/220-metodichn-pdhodi-do-rozrobkibznes-ventu-vanova-o-v-markovskiy-o-v.html.

Карпюк, О. А., Сингаївська, А.О. Івент-менеджмент в туристичній галузі: світовий досвід та перспективи для України. *Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні та Польщі: матеріали дев'ятої міжнародної науково-практичної конференції,* (сс. 39-42).

Кислюк, К. (2019). Особливості візуальних репрезентацій української культури в соціальних мережах. *Вісник НАКККіМ, 1,* 56-59.

Колотуха, О.В. *Спортивний туризм та активна рекреація: географія, систематизація, практика (словник-довідник)*. URL: https://geohub.org.ua/node/1304.

Копієвська, О. Р. (2018). Компетентнісний підхід до підготовки сучасного менеджера соціокультурної сфери. *Синергія в культурному просторі сучасності : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф*., Київ, 29–30 березня. 2018 р., (сс. 131-133). Київ: КНУКіМ.

Копієвська, О. Р. (2019). Культурні практики в дискурсі CULTURAL STUDIES. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2,* 49-53.

Кочубей, Н. В. (2015). *Соціокультурна діяльність: навчальний посібник*. Суми: Університетська книга.

Мащак, А., Шпилик, С. (2018). Івент-маркетинг. *Збірник тез Міжнародної студентської науково-технічної конференції «Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання», 2,* 49-50.

Мороз, Г.В., Казначеєва, Л.М. (2021). Місце івент-менеджменту у сфері дозвілля. *Філософія подієвої культури: історія та сучасність: матеріали Всеукр. наук. практ. конф*., м. Київ, 25-26 березня 2021 р., (сс. 113-115). К.: КНУКіМ.

Мунтян, І., Князєва, О., Значек, Р. (2021). Event-маркетинг в системі маркетингових комунікацій України. *Економіка та суспільство, 28.* URL: http://www.economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/534.

Набоков, Р.Г. (2021). *Івент-індустрія як сучасний вид організації масового заходу: прогр. та навч.-метод. матеріали до курсу*. Харків. держ. акад. культури; уклад. Харків: ХДАК.

Наукозавр. URL: https://naukozavr.info/vuznachennia/shho-take-ivent-vyznachennya/

Немашкало, К., Томанек, М. (2019). Основні підходи до класифікації заходів івент-менеджменту. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матеріали міжнар. науково-практ. конф*., 18–19 бер. 2019 р., (сс. 240-242). Х.: ФОП Панов А.М.

Оборська, С.В. (2021). Специфіка івент-менеджменту у сфері культури. *Філософія подієвої культури: історія та сучасність*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 25–26 березня 2021 р., (сс. 116-118). К.: КНУКіМ.

Олексюк, Г.В., Ангелко, І.В., Самотій, Н.С. (2020). Івент-індустрія: розвиток та проблеми в Україні. *Регіональна економіка, 3,* 120-130.

Онлайн-івент – корисна подія від BARVY. URL: https://barvyevent.com/online-event.

Пархоменко, І.І. (2018). Британська наукова традиція вивчення івент менеджменту: основні поняття (Г. Боудін, Х. Пієлічаті, Дж. Елз). *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія : Менеджмент соціокультурної діяльності, Вип. 2,* 63-76.

Пашкевич, М.Ю. (2018). Флешмоб як новий тип сучасної перформансної комунікації. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія, 3,* 111-117.

Повалій, Т. Л., Світайло, Н.Д. (2021). *Івент-менеджмент: навчальний посібник*. Суми: Сумський державний університет.

Подія. Словник.ua. Портал української мови та культури. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F.

Поправко, О.В. (2018). Івент-менеджмент: сутність і перспективи розвитку в Україні. *Сучасний менеджмент: проблеми та перспективи розвитку: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції* (21 травня 2018 р.), (сс. 95-97). Херсон.

Радіонова, О. М. (2021). *Івент-технології: навч. посібник*. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.

Радіонова, О.М. (2017). Івент-туризм: поняття, сутність, функції. *Стратегічні імперативи розвитку туризму та економіки в умовах глобалізації : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 10-річчю факультету міжнародного туризму та управління персоналом Запорізького національного технічного університету*, м. Запоріжжя, 30–31 березня 2017 р.: в 2 т., Т. 1, (сс. 298-300). Запоріжжя: Просвіта.

Радченко, Д.О. (2020). Розважальники доби Середньовіччя та їх роль у формуванні святкової культури. *Феномен культури постглобалізму : зб. мат. І Міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Маріуполь, 27 листопада 2020 р.: у 2 ч., Ч. ІІ, (сс. 127-130). Маріуполь: МДУ.

Сайт з івент маркетингу: теорія і практика. URL: http://eventsmarket.ua

Свідло, К.В., Якименко-Терещенко, Н.В., Попова, Н.В. (2019). Особливості організації корпоративних заходів. *Ресторанний і готельний консалтинг. Інновації = Restaurant and Hotel Consulting. Innovations, Т. 2, 2,* 194-212.

Соколовський, В.А., Щоголєва, І.В. (2021). Особливості використання подій різного рівня доступності для івент-туризму. *The 4th International scientific and practical conference "European scientific discussions" (February 26– 28, 2021). Potere della ragione Editore*, (сс. 542-544). Rome, Italy.

Солопан, А. (2020). Професійні навички івент-менеджера. *Збірник тез доповідей X Міжвузівської студентської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми менеджменту та маркетингу в XXI ст.»* (15-16 квітня 2020 року), (сс. 26-28). Житомир.

Тимонова, В.М., Темченко, Л.В. (2020). Засоби медіатизації артактивізму. *Масова комунікація у глобальному та національному вимірах, Вип. 13,* 118-122. Дніпро: ДНУ імені О. Гончара.

Філіна, Т. (2021). Культурна політика держави в системі забезпечення культурних потреб людини. *Грааль науки, Вип. 9,* 444-448.

Філіна, Т. (2021). Формування та забезпечення культурних потреб сучасної людини. *Культура і сучасність, 1,* 228-232.

Химич, І.Г., Химич, О.І. (2021). Корпоративна культура: необхідний елемент бізнес-середовища в умовах COVID-19. *Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України: тези доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції*, м. Київ, 13 жовтня 2021 року, (сс. 115-118). К.: ІТТА.

Хитрова, О.А., Харитонова, Ю.Ю. (2018). Стан і тенденції розвитку івент менеджменту в Україні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент, 30,* 27-31.

Червінська, Л. (2020). Комунікаційна складова організації та проведення мистецьких івентів. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 4,* 64-69.

Thomas, O. (2008). Reference model-based event management. *International Journal of Event Management Research, Vol. 4, № 1,* 8-16.

Tochka.net. URL: https://nightlife.tochka.net/ua/glossary/30-ivent/

Vineet, G. (2012). *Event-Management and Planning: a complete guide to plan and execute the event*. LAP Lambert Academic Publishing.

VR-заходи. Що це таке і як організувати? URL: https://primeevent.com.ua/ua/blog/vr-meropriyatiya/.

Moyaosvita. URL: https://moyaosvita.com.ua/marketing/event-ivent/.

Readonline.com. http://readonline.com.ua/items/48656-event-ivent-shho-tse-take-i-yak-provoditsya/.

Slovotvir. https://slovotvir.org.ua/words/ivent.

Svitlana Kuzikova
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0003-2574-9985

PECULIARITIES OF TEACHERS' RESILIENCE DURING THE WAR IN UKRAINE

The section of monograph analyses peculiarities of teachers' resilience during the war in Ukraine. The findings of current research suggest that teacher resilience can be conceptualized by adapting the bioecological model of human development, since the supporting systems around teachers have a crucial impact on their psychological well-being and resilience. It is emphasized that consulting psychologists should not superficially pick their favorite or familiar definition, measure, or model of resilience but should take notice of the most recent conceptualization of resilience. We recommend regarding resilience as a dynamic process from now on and developing and offering programs based on this view.

Key words: *teachers' resilience, psychological well-being, war, Ukraine.*

Historically, research has focused on negative outcomes following trauma and adversity; in particular, research has focused on the development of maladaptive conditions of post-trauma, including both mental and physical disorders. Contemporary literature has sought to better understand post-traumatic resilience, with several competing concepts of resilience having emerged, and thus no unanimous understanding of this process. Quantitative results suggested there were no significant differences between teachers' age, training, or education level and trauma and resilience. However, teacher training was found to be significantly related to emotional exhaustion.

Every year in the world and in Ukraine in particular, the number of teachers who leave their profession is increasing. Approximately 50 % of teachers leave the classroom within the first five years. Almost 20 % of those that remain in the profession report experiencing significant stress because of work overload and student demands. Primary interventions focus on decreasing the source of stress. Secondary interventions attempt to extend personal resources that contribute to adaptive coping to stress, whereas tertiary programs address serious work-related mental health challenges. Completely eliminating stressors associated with teaching is not possible and waiting until serious negative mental health problems emerge is unadvisable. Thus, the majority of teacher burnout interventions are typically conducted at the secondary level, with a focus on the development of reflective skills, mindfulness, and emotional competence. Furthermore, trauma and personal accomplishment was

significantly related to resilience. An important finding in this study was that teachers with higher resilience levels appeared more likely to cope with war trauma.

Teacher resilience research has flourished over the past 15 years and studies have shown resilience related to numerous positive outcomes for teachers including job satisfaction, commitment, efficacy, engagement, motivation, well-being and positive sense of identity. Many studies in the field have explored resilience by investigating perspectives of teachers at various career stages, focusing on the relational world of teaching and its influence on resilience, and exploring the micro and macro ecologies that make an impact on teacher resilience in different countries and contexts. While the extant literature has enabled comprehensive understandings of teacher resilience and how it may be challenged and supported through personal and contextual risks and resources, the issue of how teacher resilience may be promoted through professional learning has received less emphasis. Teacher resilience is a relatively recent area of investigation which provides a way of understanding what enables teachers to persist in the face of challenges and offers a complementary perspective to studies of stress, burnout and attrition. We have known for many years that teaching can be stressful, particularly for new teachers, but little appears to have changed. The literature on teacher wellbeing and performance extends also to challenges in reversing high rates of teacher attrition, particularly for early career teachers and notably for those in challenging schools and circumstances with little support to help maintain their resilience and commitment to teaching practice. While research has identified many personal and contextual resources that are important for teacher resilience, and recommendations have been made at the individual, school and system levels, fewer studies point to specific ways teacher education may make a positive contribution to the development of teacher resilience. We emphasize that importance of developing resilience in teachers if they are in turn to foster this trait in students. Recent studies of positive personality features have revealed that the characteristics of hope, optimism, and self-esteem have been found to be associated with how individuals perceive and respond to potential stressors, ranging from mundane events such as beginning college studies to extreme events such as exposure to missile attacks. However, in the conditions of a long war in the territory of modern Europe, similar studies were not conducted.

In contexts of exposure to atypical stress or adversity, individual and collective resilience refers to the process of sustaining wellbeing by leveraging biological, psychological, social and environmental protective and promotive factors and processes. This multisystemic understanding of resilience is generating significant interest but has been difficult to operationalize in psychological research where studies tend to address only one or two systems at a time, often with a primary focus on individual coping strategies. Nowadays, war is a set of measures aimed at seizing other people's natural, energy, and human resources, that is, in the classical sense, it is an armed confrontation between two states. This is a specific form of manifestation of social relations, in which armed struggle reigns as a continuation of politics, subordinating all spheres of social life to its goals. It is usually characterized by extreme collective aggression, destruction and high mortality. War must be seen in the context of the problem of collective action (and thus of collective trauma) because it consists of many elements necessary for coalitional aggression (both offensive and defensive). Collective action problems typically include at least two broad components. The former involves an individual's own decision to engage in war, while the latter relates to an individual's ability and willingness to induce others to engage in war. However, it has been proved that women and children suffer the most during war, and among teachers during war, the largest share is women, who need to maintain their own resilience in order to positively influence its formation in children (Lemon, 2021).

During teacher education, a particularly critical time for pre-service teachers is professional experience. Not only does it provide the opportunity for application of knowledge and skills in an authentic context, but an extended period of time in school also affords experience of the social and emotional demands of the profession and can increase awareness of the need for adaptive coping strategies. During professional experience preservice teachers encounter multiple socioemotional challenges and it has often been suggested that skills to manage these challenges are lacking in teacher education (Dreer, 2022).

Emotions are inherently interwoven in teaching for it is a human-service profession and teachers are engaged in interpersonal interactions. They juggle multiple commitments and cater to large numbers of students in particular, on a daily basis and for an extended period of time. Teaching has thus been described as a profession

characteristic of a high-wire act (Diener et al., 2017) because teachers often struggle between their felt emotions and required emotions. Good teachers are supposed to be in a constant display of positive emotions, attend to the emotional needs of learners, and manage their emotional states as expected. Their emotions are contagious and have an impact on students' learning attitude and motivation and academic achievements.

Teacher emotions are critically important for determining the quality of the classroom climate. Positive teacher emotions result in more effective teaching, whereas negative teacher emotions can interfere with the motivation for teaching and contribute to attrition. Teachers' emotion regulation ability is positively correlated with job satisfaction, but unrelated to measures of burnout.

There are numerous factors related to high levels of teacher stress and consequent burnout worldwide. These include managing student misbehavior, providing support to needy and/or unmotivated students, feeling that their workload is overwhelming, feeling a lack of control over decisions that affect them and their students, having little time to relax due to the need to take a great deal of work home, and feeling the constant pressure to be accountable for student outcomes. Indeed, levels of stress among teachers have increased in the current era of high stakes testing. These factors can provoke strong negative emotions and teachers consistently report that coping with these emotions is a major stressor. Negative emotions may impair teachers' cognitive functioning and well-being, which can have a negative effect on instruction (Johnson et al., 2014). Frequently experiencing negative emotions may reduce teachers' intrinsic motivation and self-efficacy. Long-term, constant emotional distress can impair teachers' performance leading to burnout, and increased student misbehavior. In contrast, teachers who manage their stress and effectively regulate their emotions can more frequently experience positive emotions, leading to greater resilience and enjoyment of teaching.

While human resilience was once conceptualized as a set of individual traits that predisposed children to successful coping under stress, momentum has been growing to understand resilience as a process that includes interactions occurring within and between multiple systems, ranging from individual biology to psychological, relational, sociocultural, institutional and ecological mechanisms that create the potential for populations under stress to do better than expected (Bryan et al., 2019).

Resilience is interestingly a term taken from the physics of materials, i.e. the property of a material that enables it to resume its original shape or position after being bent, stretched, or compressed viz. elasticity. In Oxford English Dictionary, the term "resilience" is defined as the ability to withstand stress and recover in difficult circumstances. In psychology, resilience is the ability to cope with negative emotions caused by a traumatic event in order to normalize functioning and prevent maladaptation, the ability to recover after severe stress (Shastri, 2013; Malhi et al., 2019); the result of understanding psychotraumatic experience, which is manifested in psychological stability (Luthans, Vogelgesang, Lester, 2006; Ukil & Jenkins, 2023); the result of resilience is positive adaptation to traumatic events, i.e., awareness of new opportunities that have appeared in a person due to trauma (Chen et al., 2022).

The construct of resilience emerged in the fields of psychology and psychiatry in the 1970's through efforts to understand the seemingly successful development of children who were considered 'at risk' due to factors such as parental mental illness (e.g., schizophrenia), family conflict and poverty and potentially adverse experiences such as abuse, trauma and divorce. Early studies investigated the personal qualities of 'resilient children' and identified particular 'risk factors' that could lead to maladjustment or negative outcomes and 'protective factors' that had a moderating effect and could enable positive adjustment and outcomes. In its simplest form then, resilience, within the psychological field, was generally conceived of as "successful adaptation despite challenging or threatening circumstances" (Masten, Best, Garmezy, 1990, p. 426).

One needs to have a three-dimensional construct for understanding resilience as a state (what is it and how does one identify it?), a condition (what can be done about it?), and a practice (how does one get there?). Evaluating the level of resilience requires the measurement of internal (personal) and external (environmental) factors, taking into account that family and social environment variables of resilience play very important roles in an individual's resilience. As a positive mental attribute, resilience helps individuals to rebound after experiencing negative events, especially major traumas, dilemmas, setbacks, difficulties, and stressful or even life-threatening situations. It plays a key role in the response to stressful events and in the adaptation to environmental changes through one's adoption of effective coping strategies. Individuals

with higher resilience levels display such positive psychological attributes as optimism and humor, which help them manage hardships and unpleasant emotions with appropriate solutions.

Over the years, many definitions of the term 'resilience' have been proposed to describe the construct. Although differing in their theoretical references and in the factors highlighted, they share a common vision of resilience as a complex phenomenon and the identification of numerous interacting variables. To date, the literature agrees that there are two necessary and adequate conditions for identifying the dynamics of the resilience process: Exposure to a significant risk and positive evolution in terms of psychosocial well-being despite the threat to which one is subjected (Vella & Pai, 2019). A 'significant risk' refers to any element of a situation that is perceived as lacking a reachable solution and that can lead to a dysfunctional adaptation and to a condition of psychological distress. In this perspective, resilient individuals would be able to rework their individual existence thanks to a 'positive evolution' of their life project despite the surrounding conditions. They develop the ability to integrate suffering and psychic vulnerability with personal, family, relational, and existential resources, managing to expand them according to their own needs (Sisto et al., 2019). Though there seems to be a common ground in the work of research focusing on the process of psychological resilience, the concept is used in many ways depending in part on the area of application, with several implications from a theoretical and practical point of view. Consequently, these discrepancies hinder a shared definition of the construct and limit comparisons among research results, making objective measurement difficult. Thus, the importance of moving towards a conceptual unification of the term becomes evident.

The first wave of resilience research is identification of personal qualities that help a person cope with difficult life situations. A phenomenological identification of this concept took place (which continues to this day). From a historical view, the first wave of resiliency inquiry focused on the paradigm shift from looking at the risk factors that led to psychosocial problems to the identification of strengths of an individual. The first researchers of resilience essentially gave impetus to the development of positive psychology – one of the most popular approaches in psychological practice today. Resilient people are characterized by an attitude towards stress as a resource for

development, an awareness of the limits of their responsibility, the ability to establish trusting interpersonal relationships with others, determined by personal and collective goals, self-efficacy, extroversion, the experience of achieving success in the past, a sense of humor, tolerance to changes, optimism, faith. Thus, the first wave of resilience research initiated a paradigm shift from one focused on problems to one focused on positive personality qualities (Robinson et al., 2022).

The second wave of research is the study of the actual phenomenon of "resilience", the process of acquiring resilient qualities. In other words, resilience is the process and experience of traumatization, sudden changes, numerous life troubles, after understanding which a person becomes mentally stable (Richardson, 2002). For educational purposes and for psychological counseling clients, resilience is presented as a simple linear model depicting a person (or a group) who, experiencing stress and everyday adversity, becomes more resilient (the famous expression "whatever doesn't kill us makes us stronger"). Instead of the complex term "bio-psycho-spiritual homeostasis" in the 90's of the 20th century comes the "comfort zone" – a concept more understandable to most customers (Robertson et al., 2015). The trait conceptualization suggests that resilience represents a constellation of characteristics that enable individuals to adapt to the circumstances they encounter.

The third wave of research is resilience. Undoubtedly, a person's understanding of the process of resilience is very important for rehabilitation, but more attention should be paid to the formation of a person's desire and motivation for reintegration. Accordingly, resilience is a force that encourages a person to discover his inner potential, strive for perfection and be in harmony with his inner world. Resilience thinking has grown broadly from the well-established concept of ecological resilience, which focuses on the capacity of a system to maintain the same general structure, composition, and feedback processes following disturbances and other 'shocks' (hereafter referred to as basic resilience). In social systems, basic resilience is also used to describe the ability of people and communities to recover or 'bounce back' from disasters. A second type of resilience, adaptive resilience, is now commonly used to describe how human communities or social systems adapt to new or dynamic conditions by changing fundamental characteristics of the system, for example through zoning or land-use planning. Finally, transformative resilience is used to describe the

creation of fundamentally new systems (Woods, 2015). Almost every person has the strength (resources) to recover from a traumatic event. Several types of motivational forces are distinguished, in particular, basic resilience, children's, characterological, noble, ecological, synergistic and universal (McWethy et al., 2019).

There are three main types of resilience: individual resilience, family resilience, and community resilience. We described individual resilience, or personal resilience, as a process by which an individual utilizes their strengths and mental processes to adapt to or overcome stressful situations or adversity. Also defined family resilience as a process consisting of a risk initiating the resilience process, protective factors facilitating the resilience process, and good outcome(s) despite risk exposure within a family system. A family in this context is considered to be any system by which at least two or more people interact in a way they define as familial. Finally explained community resilience as a process by which a community can anticipate risk, limit effects, and rapidly recover through adaptation to community-wide trauma and adversity (Wojciak et al., 2022).

Resilience research, then, investigates mechanisms that promote or inhibit resilience rather than just examining indicators of risk (Schussler et al., 2018). Resilience can either involve how the individual avoids negative outcomes or realizes positive outcomes, which may take the form of looking at successful adaptation in spite of inordinate adversity. Protective or "promotive" factors must be present for an individual to successfully adapt despite the presence of risk factors. Table 1 shows how resilience was defined in seven of the 11 reviews that presented their own definition. These definitions have in common that they (a) regard resilience as a dynamic process, (b) include exposure to adversity as a first critical condition for resilience, and (c) consider the outcome of positive adaptation despite this adversity as a second critical condition for resilience. Eleven reviews synthesized the evidence about the definition of resilience. All reported in some way or other that resilience has been defined in various ways and that there is no agreed-upon definition of it (for an overview of definitions).

Table 1

Definitions of Psychological Resilience

Author(s)	Definition of resilience
C. Bryan, D. O'Shea, T. MacIntyre	A dynamic process encompassing the capacity to maintain regular functioning through diverse challenges or to rebound through the use of facilitative resources (Bryan et al., 2019)
D. M. Fisher, J. M. Ragsdale, E. C. Fisher	The process by which individuals are able to positively adapt to substantial difficulties, adversity, or hardship (Fisher, Ragsdale, Fisher, 2019)
M. Sarkar, N. K. Hilton	The role of mental processes and behavior in promoting personal assets and protecting an individual from the potential negative effect of stressors (Sarkar & Hilton, 2020)
S. A. Castro, F. J. Infurna, K. Lemery-Chalfant, V. R. Waldron, E. Zautra	A trajectory of stable, healthy psychological functioning (Castro, 2023)
E. E. Kossek, M. B.Perrigino, B. A. Lautsch	The synthesis of an individual's traits, capacities or coping strategies, and processes for positively adapting to adversity and risk in ones' occupational and organizational contexts (Kossek, Perrigino, Lautsch, 2023)
A. D. Van Breda (2018)	The multilevel processes that systems engage in to obtain better-than expected outcomes in the face or wake of adversity (Van Breda, 2018)
G. Windle (2011)	The process of effectively negotiating, adapting to, or managing significant sources of stress or trauma. Assets and resources within the individual, their life and environment facilitate this capacity for adaptation and "bouncing back" in the face of adversity. Across the life course, the experience of resilience will vary (Windle, 2011)

When used in relation to humans, numerous definitions of resilience have been proposed in the psychology research literature. The specific nature of a definition is often influenced by the historical and sociocultural context within which the research was conducted, the researchers' conceptual proclivities, and the population sampled. When assessing levels of resilience, we look for evidence of positive adaptation despite challenging circumstances. The three outcome measures used within the current study were chosen because high levels of wellbeing and job satisfaction, and low levels of burnout are indicators of positive adaptation in teachers. These outcomes reflect the degree to which teachers are either thriving, surviving, or leaving the profession (Mansfield et al., 2016). Another aspect of resilience that suggests

interesting implications for recovery and growth is the capacity for behavioral elasticity or adaptive flexibility. Developmental psychologists have long argued for the importance of flexibility in adaptation to impinging developmental challenges. More recently, research with adults has pointed toward the salutary impact of flexibility in coping and emotion regulation. Successful coping is not defined by one's choice of specific coping strategies, but the critical element is flexible application of coping strategies that match the nature of the stressor.

While the popular characterization of entrepreneurs as being resilient appears well aligned with the reality of an entrepreneurial career (Ungar, 2021), we find the concept of resilience in the entrepreneurship literature to be employed in a rather generic and ill-specified way, often invoked in relation to a host of other concepts such as grit and persistence. This lack of specificity limits our understanding of resilience as a construct and its relationship with key entrepreneurial processes and outcomes. Indeed, while directly referencing the psychological nature of resilience, studies exploring resilience in entrepreneurship often deviate from current thinking at the forefront of scholarship on psychological resilience. Perhaps the most noticeable gap between studies of entrepreneurs' psychological resilience and the psychology literature is the conceptualization of resilience and key assumptions surrounding that conceptualization. Psychological resilience is understood to be a responsive process that involves perceptions, thoughts, coping strategies, and behaviors in the relation to adversity. A core tenet of this resilience process is that it requires accounting for a trigger (such as an adverse event) as well as the subjective stress responses (coping strategies) individuals have to that trigger. Therefore, adverse events, no matter how severe, are only potentially rather than de facto stressful in their impact; resilience as a phenomenon requires a defacto stressor event. While research on resilience in entrepreneurship frequently invokes psychological conceptualizations, systematic advancements in the entrepreneurship literature are possible only when accurately and consistently incorporating the foundations from which it draws. Recognizing resilience as a responsive process triggered by stressor(s) suggests the need to shift the focus from being resilient to becoming resilient.

Many authors focused on what makes people capable of dealing with the adversities of life, traumas, and stressors, trying to understand why

some manage to recover after having experienced tragic events or particularly significant losses. In this regard, resilience has been defined as the ability to recover despite adverse conditions, looking ahead through a dynamic process of adaptation supported by a deeper knowledge of oneself and influenced by personal characteristics, family, and social resources. Resilience is described in the literature as a peculiar response of the individual identified through the use of their personal characteristics to face difficult conditions. Since it is assumed that serious adversities destabilize most people, resilient functioning in such situations is considered extraordinary. It manifests itself in adaptive attitudes and behaviors that allow one to remain psychologically healthy – or even foresee personal growth – after exposure to stressful life events. The capacity for positive adaptation is given by specific personal attitudes and qualities promoting balance in the face of change. Many authors define psychological resilience as the ability to recover at the same time as the development of one's resources and potential in the face of difficulties or stressful events. Understood in this way, the resilience construct is configured as an attitude to adopt effective negotiation strategies that allow one to confront adversity and to bounce back from the negative experience by promoting a process of personal growth. Most scholars and researchers in the field of education have conceptualized teachers' resilience from socio-ecological view point. Nevertheless, there are some central aspects of resilience that most scientists agree on. For that case, teachers' resilience should not be viewed as a fixed attribute that teachers either do or do not possess, but may be viewed in the perspectives that, teachers may be more or less resilient at different points in their teaching lives depending upon interaction with individuals and teaching environments. It has been argued that teacher resilience is a 'quality retention' issue (Gu & Day, 2013) whereby retention of committed, engaged and motivated teachers who, regardless of career stage, continue to develop professionally and maximize their capacity to provide high quality teaching. Resilience is not an innate characteristic and seems to be a by-product of personal attributes of an individual and the external environment. Risk and protective factors have been shown to influence levels of resilience. For example, the level of family support typically increases resilience. Similarly, a supportive school culture, including mentoring, may increase the resilience of early career teachers. Teachers who are resilient adjust to negative or stressful events by

utilizing personal and/or environmental resources to bounce back from adversity. We argued some thesis about teacher's resilience. Firstly, a social conception of resilience disrupts and diverts attention away from concerns over early career teachers' individual problems. Rather, it focuses on how and why so many graduate teachers face the same challenges yet still manage to develop professional competence. Asserting the social in resilience work requires opening up the factors and transactions of individual-level experience and tracing their constitution in social relations, societal discourses and ideological positions. Secondly, it makes explicit and promotes debate about the normative criteria that are used to assess early career teacher resilience. It helps to 'unpack' the implicit and explicit criteria that employers, school leaders, parents, students, and early career teachers themselves use to judge their success in achieving professional competence. Thirdly, its use of a transactional-ecological framework enables us to recognize the significance of early career teachers' experiences in particular contexts that may have elements that are beyond their direct control. This perspective is important as it directs our attention away from the 'here-and-now' specifics of individual teachers' lives and contextualizes their experiences within broader social, cultural, and political arenas. In short, it enables us to identify more spaces to support early career teachers than just in their local workplaces (Castillo et al., 2019).

Resilience should not seem exotic or unusual. Indeed, A. Masten (Masten, Best, Garmezy, 1990) describes it as "ordinary magic," underscoring the fact that individuals and their contexts typically possess the components and processes that can produce resilient functioning. But how humans respond to adversity can vary tremendously. Individual differences such as dispositional optimism, hardiness, and ego resiliency shape responses to potential trauma by influencing threat appraisal, emotion regulation, and ability to effectively elicit social support. For example, optimistic individuals share a belief in their ability to master stressful situations that in turn fosters active coping and helps maintain motivation and persistence after setbacks. Hardy individuals are able to recognize the possible benefits of a challenging situation as well as the reality of potential danger and loss. This ability to maintain a differentiated view of positive as well as negative information is thought to enable them to manage difficult life events in a flexible and effective manner. Appraisal-based flexibility promotes resilience because it fosters

feelings of mastery, competence, commitment, and other aspects of positive self-perceptions that maintain or restore self-esteem after potentially threatening experiences (Whelan & Cunningham, 2010).

Post-traumatic growth should be distinguished from the concepts of resilience, optimism, resilience and a sense of coherence (Tedeschi & Calhoun, 1996). M. Westphal and G. A. Bonanno (2007) emphasized the non-identity of the concepts of resilience and post-traumatic growth. Posttraumatic growth is not necessarily the result of a traumatic experience, and therefore does not always affect the adaptation of the individual. That is, post-traumatic growth, in contrast to resilience, does not prevent the maladjustment of a person who has survived a traumatic event. Also, unlike resilience, optimism, and a sense of internal coherence, posttraumatic growth refers to those changes that will occur in all stressful situations, regardless of their traumatic force. M. Brooks, N. Graham-Kevan, M. Lowe, S. Robinson (Brooks, 2017) found a relationship between trauma characteristics and post-traumatic growth caused by the presence of avoidance coping, intrusive thoughts and a social environment that promotes positive changes. In turn, R. Tedeschi, L. Calhoun (1996) insist that the concept of post-traumatic personality growth should be clearly separated from psychological defense mechanisms, which are more focused on reducing stress even at the expense of distorting reality, and coping, the purpose of which is adaptation to external reality and preservation of the psychological "status quo". On the contrary, post-traumatic personality growth occurs in the conditions of the inability to adapt to the situation, to avoid changes and, associated with them, stress. In the literature, it also emerges that coping with situations perceived as adverse or changeable occurs through a dynamic process of adaptation, influenced by personal characteristics, family, and social resources. Resilience should therefore be understood not only as a personal attribute that can lead to success, but also as a dynamic interaction associated with adaptability and a positive history of functioning after adversities.

The range of interpersonal connectors relating to risk and resilience factors associated with military life, include the family, impacts of deployment, exposure to combat/PTSD, and the potential effects of families reuniting postdeployment on military dependents. As such, resilience in the military setting is redefined as 'an individual, family, organization, or communities' ability to adapt to adverse stress

effectively as measured by performance and well-being. Taking this mind-body relationship further, we can suggest the demands of soldiers' bodies are split between risk and resilience (Daly, 2020). On one hand, the military owns the soldier's bodily capacity to work, provides it with orders to follow, and dictates when it will be exposed to risk. On the other hand, soldiers are made individually accountable for carrying out their orders and for remaining resilient by being responsibilized through training, to wear their protective clothing, maintain their personal hygiene and integrity, not complain when times are tough, and limit their actions in relation to who they deploy violence against and who they do not.

Relationship between resilience and PTG is extremely important and could have significant implications for preventive interventions and trauma counseling. However, many researchers have failed to distinguish between individuals with low, moderate, or high resilience and their relationship with PTG. Recovery occurs when an individual, who is initially thrown off balance through a traumatic event, can return to his/her pre-trauma levels of performance after the event. Recovery likewise occurs when an individual is unscathed by a trauma and can use his/her resources to deal with stressful events and crises. Thus, PTG and resilience are different in two important aspects. First, a facet of resilience is that an individual has the ability to preserve his/her initial level of performance after the trauma. In contrast, an individual who has PTG exceeds the level of pre-trauma performance in at least one factor of PTGI. Second, a resilient individual has the ability to recover from adversity and stress without high levels of struggle with traumatic events, although struggle with traumatic events is important and central to PTG. Distress and the crumbling of the core assumptions of an individual are necessary to build new and stronger foundations. We would argue, however, that it is highly unlikely that resilient individuals would engage in the kind of meaning-making behaviors associated with PTG for the simple reason that they tend not to struggle to the same extent as might other, more traumatized individuals. Although resilient individuals may experience short-term dysregulation and variability in their emotional and physical well-being, their reactions to a potential traumatic event tend to be relatively brief and usually do not impede their functioning to a significant degree.

The purpose and objectives of research. To analyze the concept of "resilience" and to determine the characteristics of the resilience of teachers of different ages during the war in Ukraine.

Main material and research results. Most of the research on children and their education during and after military conflict is carried out by humanitarian organizations such as Save the Children, the United Nations and UNICEF. However, such studies rarely concern the teachers themselves, their attitude to the education of children during the war. It is obvious that nowadays education is the key to improving the lives of all people, but it is far from always easily accessible. Although the Committee on the Rights of the Child (CRC 2008) states that education is a right for all children, in reality many children in war zones do not have access to education at all, or the quality of it is significantly reduced. These students are deprived of quality education as a basic right of every child (Articles 28 and 29 of the Convention on the Rights of the Child, Convention on the Rights of the Child 2008). According to UNICEF, 2.45 million children are out of school in Syria in 2021, and those who are in overcrowded classrooms (UNICEF, 2021). Similarly, the 460,000 registered children living in refugee camps do not have access to education, so do students who are deprived of the opportunity to study explored the life experiences of Syrian refugee teachers in Lebanon, focusing mainly on the adjustment period that occurred after arriving in Lebanon from Syrian military camps. During this time, teachers shared knowledge about each other's experiences, which helped them all better empathize with their students and their unique situations.

Teachers in war zones and teachers moving from war zones must be peacemakers and advocates of multicultural education to create an environment where students can learn productively in another culture without forgetting their own.

The personality of the teacher in the zones of active hostilities. Teachers in a war zone are not just providers of educational services. They serve as advisors, mediators, distractions, mentors, i.e., teachers who themselves experience many personal traumas face intense and very responsible psychological demands. The following example illustrates this fact: "It can be concluded that the teachers not only sacrificed their own lives to reach the children in the most remote areas, but they selflessly performed their roles as parents, friends and comrades to eliminate the terrible impact of war on the lives of their students".

Teachers use many creative practices to engage students in learning, motivate them and make them feel safe even in the most extreme circumstances.

Teacher resilience has been investigated using a variety of methodologies, ranging from qualitative, in depth, case studies to broader quantitative measures. In short, the literature regarding teacher resilience is varied in its theoretical basis and scope. The literature also has the potential to reveal implications for pre-service programmes, for schools, for employers and for the teachers themselves to ensure that teachers become and remain healthy, effective professionals.

Attempts to develop and validate formal, standardized measures of resilience have focused primarily on important protective factors or resources within the individual (i.e., a resilient personality), rather than assessing resilience as a process involving positive adaptation or competence to significant adversity. One measure that has received considerable research attention since its development is the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003). As with most measures purported to assess resilience, the focus of this scale is on personal resources or qualities deemed appropriate for positive adaptation to adversity. In developing the CD-RISC created items that were designed to tap into features or characteristics of resilience commonly reported in the available literature. These features included but were not limited to control, commitment, challenge, adaptability, problem-solving, and strengthening effect of stress. Using factor analysis on data obtained from both clinical and general populations support was revealed for a 25-item, five-factor model comprising personal competence, high standards, tenacity; trust in one's instincts, tolerance of negative affect, strengthening effects of stress; positive acceptance of change, secure relationships; control; and spiritual influences. Scores obtained using the CD-RISC also evidenced positive correlations with hardiness and negative correlations with perceived stress vulnerability thereby providing evidence for its convergent validity.

Features of resilience were studied using the Connor-Davidson Resilience Questionnaire (Connor & Davidson, 2003). The questionnaire consists of 25 statements form one scale – the resilience scale. The Posttraumatic Growth Questionnaire (R. Tadeshi and L. Calhoun) was chosen to determine indicators of posttraumatic growth. This technique contains 21 statements with six possible answer options that form five

scales: attitude to others, new opportunities, personal strength, spiritual changes, increased value of life, as well as a general index of post-traumatic growth. Content characteristics of the scales at high values of the total score. Scale "Relating to Others". The personality began to rely more on other people, to feel closer to others, to express their emotions more willingly, including sympathy for other people. He began to make more efforts to establish positive relationships with people, more often admit that he needs their support and help, began to appreciate other people more. Scale "New Possibilities". After the crisis situation, new interests appeared in the individual, he became more confident in himself, in his own abilities to positively influence his life, to change what is possible to change and to accept as a given what it is impossible to change in any way. The "Personal Strength" scale. The personality began to better understand that it can overcome life's troubles, it turned out that it is much stronger than it thought until now. "Spiritual Change" scale. The personality began to better understand spiritual problems, became more religious. Scale "Appreciation of Life". The person's life priorities changed, he began to appreciate every day he lived, to try to make it more meaningful. Subjects with a high index of post-traumatic growth are characterized by openness in communication with others, a positive attitude to life, empathy, they easily adapt to changes, feel confident in their own abilities to solve their life problems.

The sample of the researched is 174 teachers, of which 54 are aged from 20 to 30 years; from 31 to 45 years old – 61 and over 45 years old – 59. Only those teachers who remained in Ukraine from February 24, 2022, worked during hostilities, but were not in the temporarily occupied territories, took part in our research. That is, all interviewees experienced the trauma of the war, all have relatives or friends who died during the war, a third of the respondents have partial destruction of their homes.

Features of resilience were studied using the Connor-Davidson Resilience Scale. Therefore, a high level of resilience is characteristic of teachers aged from 31 to 35 years (66,31±1,19) and up to 30 years old (64,63±2,04), on the other hand, teachers over 45 years of age have an average level of resilience (45,85±1,75). Since the distribution is close to normal (according to the Kolmogorov-Smirnov test), we used the Student's parametric t-test to compare the differences in the mean values of different age groups. Therefore, statistically significant differences were found between the age groups of 31-45 years and 45-60 years

(t=3,405, p=0,002) and 20-30 years and 45-60 years (t=3,839, p=0,005), between age groups among younger than 30 years and 31-45 years, no statistically significant differences in the manifestations of resilience were found (t=0,841, p=0,639).

Comparing the obtained results with foreign studies conducted by the Connor-Davidson Resilience Scale, we conclude that, in general, teachers have a lower level of resilience than the general sample of the studied USA (58,53 vs. 88,12), but higher than teachers with diagnosed professional burnout and teachers in war zones diagnosed with PTSD (58,53 vs. 37,16 and, respectively, 58,53 vs. 42,18).

According to the qualitative analysis of the results of the study, it can be stated that almost all teachers, regardless of age, gave a high rating to the questions: "I can achieve goals despite difficulties", "I know whom I can turn to for help", "I effectively solve problems", "I consider myself a strong person", "I am optimistic about the future" and "I am proud of my achievements", as well as, regardless of age, teachers gave low scores to the following statements: "I ask higher powers, God for help" and "I remain focused, despite to difficulties". The results of individual age groups should be noted separately, in particular, teachers under the age of 30 mostly positively evaluated themselves according to the statements "I like to take risks" and "I can cope with unpleasant emotions", and respondents from 31 to 45 years old – "I make non-standard decisions" and "I feel responsibility for one's life", on the other hand, the oldest and most experienced teachers mostly evaluated themselves negatively according to the statements "I can adapt to changes", "I feel happy" and "I recover quickly after illness".

We will analyze the results of teachers using the method of post-traumatic growth. The results of the diagnostics of teachers younger than 30 years old are presented in the table 2.

Table 2

Post-traumatic growth among under the age of 30 teachers

Scales	Low	Average	High
Relating to Others	17 (31,48%)	20 (37,04%)	14 (25,93%)
New Possibilities	8 (14,81%)	11 (20,37%)	32 (59,26%)
Personal Strength	2 (3,71%)	49 (90,74%)	3 (5,56%)
Spiritual Change	47 (87,04%)	2 (3,71%)	2 (3,71%)

Appreciation of Life	1 (1,85%)	28 (51,85%)	25 (46,29%)
PTGI total	1 (1,85%)	24 (44,44%)	29 (53,71%)

So, as a result of empirical research, it was determined that the youngest teachers have the highest indicators on the "New Possibilities" scale, all other scales of the methodology are expressed at an average level. The index of post-traumatic growth is quite high. That is, teachers up to the age of 30 have new interests after the crisis situation, they have become more confident in themselves, in their own abilities to positively influence their lives, change what is possible to change and accept as a given what is impossible to change in any way. The subjects' perception of the value of their own life increased, they realized that they are much stronger than they thought until now and can overcome even, at first glance, hopeless situations. So, we can not only state the post-traumatic growth of teachers under the age of 30, but also consider it to be significantly pronounced. The results of the diagnostics of teachers aged 31 to 45 are presented in the table 3.

Table 3

Post-traumatic growth among 31 to 45 years old teachers

Scales	Low	Average	High
Relating to Others	18 (29,51%)	24 (39,34%)	19 (31,15%)
New Possibilities	11 (18,03%)	12 (19,67%)	38 (62,69%)
Personal Strength	8 (13,11%)	35 (57,38%)	18 (29,51%)
Spiritual Change	23 (37,71%)	21 (31,43%)	17 (27,87%)
Appreciation of Life	7 (11,46%)	25 (40,98%)	29 (47,54%)
PTGI total	4 (6,56%)	15 (24,59%)	42 (68,85%)

Therefore, teachers aged 31 to 45 years are characterized by a high index of post-traumatic growth, they have the least pronounced spiritual changes, and the most – "Appreciation of Life" and "New Possibilities". That is, as a result of living in combat conditions, the subjects of this age group gained new interests, often changed the priorities of their activities, became more self-confident, value their own life more, trying to make it more meaningful. The results of the diagnostics of teachers older than 45 years are presented in the table 4.

Table 4

Post-traumatic growth among teachers older than 45 years

Scales	Low	Average	High
Relating to Others	27 (45,76%)	17 (28,81%)	15 (25,42%)
New Possibilities	42 (71,19%)	14 (23,73%)	3 (5,08%)
Personal Strength	16 (27,12%)	31 (52,54%)	12 (20,34%)
Spiritual Change	28 (47,46%)	20 (33,89%)	11 (18,64%)
Appreciation of Life	20 (33,89%)	35 (59,32%)	4 (6,78%)
PTGI total	26 (44,07%)	31 (52,54%)	2 (3,39%)

It was found that teachers older than 45 years do not have high indicators on any of the scales, average – on "Personal Strength" and "Appreciation of Life" and low on all other scales, while most of the studied in this age group are characterized by a moderately expressed index of post-traumatic growth. Statistical analysis using U-Mann-Whitney test did not reveal significant differences in the severity of the components of post-traumatic growth between the subjects under 30 years of age and 31-45 years of age ($p>0,05$); on the other hand, on the "New Possibilities" scale, such differences are statistically significant ($U=15,001$, $p=0,010$). A similar situation is observed with regard to this scale for the age groups 31-45 years and older than 45 years ($U=52,500$, $p=0,011$), i.e., the oldest teachers are characterized by the least emergence of new opportunities as a result of life in the conditions of hostilities. Therefore, resilience is positively correlated with the presence of a traumatic event in teachers aged 20-30 and 31-45 years ($p=0,001$) and does not correlate in the oldest teachers ($p>0,05$), in addition, a high positive statistically significant correlation of resilience was found for all age groups with post-traumatic growth ($p=0,001$). Most of the study participants reported that they lived a peaceful and interesting life before the war. For example, "before the war my life was quite stable, safe and comfortable", "I did not have any serious problems", "I had a happy life", "my job as a teacher was very safe, pleasant and full of enthusiasm to go to school every day and teach children".

These teachers never imagined that they would have to live and work in combat conditions. Day-to-day challenges such as adjusting to continuous exposure to violent incidents, bombings, assaults, fatal respiratory illnesses and the loss of family members, friends and loved ones. The lack of basic resources such as drinking water, food and first aid supplies now consumed their thoughts. Another teacher said: "As a

mother, I have to do the housework. I find it difficult to cope with problems at home. I always worry about the safety of my children and my husband. In addition to caring for my family and siblings, I am concerned about the safety and well-being of my students. There are many children in the school who lost their families, were injured or traumatized. It is my duty to support them. Besides, the journey to and from school takes a lot of courage. Many teachers felt that they and the children were living targets for the enemies". Despite these serious problems, few teachers left their jobs. For example, one teacher noted: "My house is very close to the front line, the road to and from school is very dangerous for me. Every day I risk being killed going to school". However, he went on to say, "My desire to be a teacher and meet students gives me the courage to be at school every day". This demonstrates the positive attitude of the teachers and their commitment to honest work, not only as teachers, but also as guardians of each child during an active war.

Teachers consistently referred to their religious beliefs as primary sources for creativity and encouraging students to learn. They used religious books as daily resources at school to increase students' enthusiasm: "I encourage students and support them emotionally by reading daily prayers so they can feel calm. I get my own energy through God by praying, reciting the Koran and prayers". Similarly, teachers emphasized the importance of helping each other according to their religious beliefs. One teacher pointed to her family as a direct source of resilience. She said: "I am emotionally strong because of my love for my work and my family. Secondly, I teach students to read and write to help them in life, and most importantly – to please our God". Teachers' perceptions of teaching during active warfare are inseparable from the role of their religion and spirituality. They continue to advocate for children's right to continue their education because they believe it is a way to serve their community and fulfill their duty as true Muslims. One teacher shared, "By using positive words, I make students feel loved and blessed. I ask them to be strong even in such difficult circumstances. I also ask them to follow the example of the Prophet Muhammad". Teachers reported relying heavily on their faith and religious beliefs to continue to fulfill their role as teachers and to encourage students in school. They used the recitation of daily prayers to bring children a sense of security, love and compassion.

The main behavioral strategy for most teachers was to encourage students at school by "using different ways of rewarding and praising and honoring the best students", such as "friendly tournament games between them, gifts for students", etc. The teachers told the children the life stories of successful historical figures to provide examples and encourage the children to keep working hard and never give up. As one teacher noted: "I always tell stories about our historical heroes and successful people of the past, their goals and achievements, so that students can see them as examples for life".

Teachers can facilitate children's recovery from trauma, for example, by facilitating the re-establishment of familiar (traditional) roles and routines. We focus on the most problematic, in our case, promising topics for further research on the educational process during the war. First of all, it is the role of teachers – at what stage does their work as a teacher end, and at what stage does the activity of a social worker or psychologist begin, if in peacetime the most important thing was to give a certain set of knowledge, now the role of the teacher as a guardian, an "older, wiser friend" is actualized. Finding a balance in meeting the needs of different students – how to communicate with students who experienced traumatic events and those who did not experience them during the war, despite the fact that for years teachers were taught the importance of a class team where all children are equal, i.e., the same; the war showed that the level of traumatization of students is different, and therefore different approaches should be sought for them both in the teaching of academic discipline and in everyday school communication.

Finding a balance between "war" and "peace" – teachers during wartime need to learn to maintain a balance in interaction with students without denying the ongoing war or overemphasizing it. The need for professional knowledge about childhood trauma. Most teachers report feeling incompetent about how to act when a child is traumatized, the only thing they are good at is distraction, including learning activities. Processing one's own war traumas, grieving, experiencing loss. Often, working with war-traumatized children actualizes one's own secondary trauma, which in turn leads to a feeling of powerlessness and, ultimately, a rejection of emotional contact with children, communicating with them only in the context of teaching and evaluating one's subject. Therefore, it is very necessary for teachers to process their personal traumatic experience, effective communication with colleagues and support from

colleagues who may have similar traumatic experience and experience working with children traumatized by war, especially when working with brothers/sisters who study in different classes and even in different schools.

Teachers in an active war zone teach valuable lessons to all educators around the world. The findings of this study suggest that educators worldwide and international stakeholders must allocate resources to education in active war zones.

When consulting psychologists are asked to provide a resilience-building program, they need to inquire about the "resilience of what?". In an organizational context, several answers are possible: the resilience of employees, teams, the company itself, or even the business sector it operates in. When it comes to employee resilience, a further distinction can be made between individual resilience and psychological resilience. Even though these terms are often used interchangeably, we con6sider them to be distinct. We focus on psychological resilience, which emphasizes resilience in psychological functioning: the interplay among behavior, cognition, and affect at a certain time in a certain context. In contrast to individual resilience, psychological resilience does not include biological types of resilience such as physical resilience and physiological resilience. Hence, when we use the terms resilience or resilience building programs, we mean, respectively, psychological resilience and psychological resilience building programs. The scientific literature provides little information about what constitutes a resilience-building program. It has been defined as a program that systematically seeks to enhance resilience in individuals or groups and as a program that targets any of the factors that research has shown to improve resilience and healthy responses to stress, and provide a means for helping individuals to incorporate resilience factors into their daily lives. These definitions imply that a resilience building program should aim to enhance resilience and offer the means to accomplish this goal. Both aspects have been used as criteria to select programs for inclusion in systematic reviews of the effectiveness of resilience-building programs. However, each has been used in a different context: the aim to enhance resilience in a general adult context; and the means to enhance resilience in a work context.

One possible way to reduce high attrition rates is to develop 'resilience' among early career teachers beginning in pre service teacher education programmes. Taking the construct of resilience as it is

commonly understood as 'bouncing back despite adversity' this would imply that pre service teacher education programmes could play a role in developing the capacity of early career teachers to 'bounce back' despite the 'adversity' they are likely to face in their workplace. Although resilience has been treated as an individual difference in some organizational research, resilience is typically seen as the process by which individuals successfully use capabilities and resources to protect themselves against the negative consequences associated with adverse experiences. These capabilities and resources are described as protective factors. A range of biological, psychological, social, and environmental protective factors have been shown to contribute to resilience. Resilience-building programs have typically focused on the psychosocial factors believed to be amenable to development. Most school-based interventions are designed for students. There are fewer efforts to address stress and burnout among teachers and boost teacher well-being. Programs that have been geared toward teachers are varied in scope and have been met with varying degrees of success. However, there remains yet to be a program that is systematically implemented as part of professional training for teachers. Clearly more needs to be done to address and support teachers in meeting the continuously shifting demands of the classroom.

The vast majority of resilience-building programmes implemented in organizational settings have been administered at the group level in classroom settings. These can be time and cost-effective and may serve to enhance individuals' social resources within the workplace. Other forms of training delivered in organizational settings include individually administered training, with participants working directly with trainers or coaches, and train-the-trainer approaches, in which leaders receive resilience training and disseminate learned knowledge and skills to their subordinates. The most commonly implemented alternative, however, has been computer-based delivery. The primary distinction between this format and those described above is that computer-based training is self-guided, providing increased participant control. Meta-analytic evidence has suggested that computer-based learning can be at least as effective as traditional face-to-face learning.

Training programs that develop and/or enhance resilience vary in structure and format and have been tried in a variety of populations. Mediating variables that are commonly addressed in these programs

include the promotion of positive emotions, cognitive flexibility, social support, life meaning, and active coping. Unlike mindfulness-based stress reduction (MBSR) or other meditation-based programs, which primarily seek to address active issues of stress and/or anxiety, resilience-specific training (as currently conceptualized) is primarily forward-looking (for example 'preventive') and seeks to foster personal qualities needed to deal with unanticipated stressors (Leppin, et al., 2014). One of the most famous resilience training programs (Richardson, 2002), which is used not only for the military, but also for students, doctors, medical personnel and chronic patients, is designed for five days of 1,5 hour classes.

The results of mindfulness-based studies for teachers should be taken somewhat cautiously, as the field is growing. In fact, a recent review notes that although outcomes tended to be positive, the quality of studies is "inconsistent" with a lack of randomized controlled trials. Small sample sizes plague a number of studies, and measures tend to focus on mental health deficits as opposed to work engagement or flourishing.

Study of innate resilience. Day 1. Definition of the concept of resilience, analysis of ways to overcome stressful situations in childhood and adolescence, what of this is still relevant today? Emphasis is placed on personality qualities that helped him overcome stress in childhood. Discussion of what feelings the words "courage", "conscience", "love", "creativity", etc. evoke in the participants of the training, how can these qualities contribute to overcoming crisis situations? Training participants answer the question "Who am I?", describe themselves and emphasize their positive qualities.

The way to the heart. Day 2. Justification by training participants of their life choices, what caused them, how did they affect their future life? Determination of means of self-control of emotions and behavior, how the body reacts to stressful situations. The role of dreams in a person's life, which encourages a person to set new goals and dream about the future. What is wisdom? How to achieve it? Great attention is paid to relaxation methods and meditative techniques.

Resilient skills. Day 3. What is needed to build a harmonious relationship? What do you need to be in harmony with yourself? Readiness for change and acceptance of change.

Harmonious relationship. Day 4. Destructive and constructive relationships at home and at work. Concept of resilient communication. Understanding the nature of positive and negative emotions.

Resilient personality. Day 5. Results of the training, discussion of the acquired knowledge, own definitions of the resilient personality by the training participants.

Interest in the benefits of mindfulness practice has grown rapidly over the past 15 years. From its initial applications in medicine, mindfulness training has spread into the fields of psychology, healthcare, neuroscience, business, the military, and education. An extensive peer-reviewed empirical literature now exists exploring the nature, application, and potential efficacy of mindfulness-based practices. This burgeoning interest has been fueled by evidence that numerous populations including both healthy adults and clinical populations with cancer, fibromyalgia, psoriasis, chronic pain, anxiety disorders, and depression have demonstrated measurable benefits from mindfulness practice (Emerson et al., 2017). There are increasingly convincing data that, in adults, mindfulness improves health and well-being by: reducing stress, anxiety, and depression; enhancing neuroendocrine and immune system function; improving adherence to medical treatments; diminishing need for medication; altering perception of pain; increasing motivation to make lifestyle changes; and fostering social connection and enriched interpersonal relations. Mindfulness practice can be formal or informal. Mindfulness meditation, which can be practiced sitting, lying down, standing, or moving, refers to the formal practice of intentionally attending to thoughts, feelings, body sensations, and sensory experiences as they arise moment to moment, with acceptance and without getting caught up or identified with thoughts about the experience. Informal mindfulness practice refers to the weaving of mindful awareness into activities of everyday life, such as showering, walking, eating, and interpersonal interactions.

Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) is a professional development program designed to reduce stress and improve teachers' performance. Two pilot studies examined program feasibility and attractiveness and preliminary evidence of efficacy. The CARE program includes three primary content areas described below that are presented in a series of four day-long sessions presented over four to five weeks. Emotion skills instruction. Because emotional exhaustion is a major contributor to teacher burnout and often interferes with teachers' functioning, CARE introduces emotional skills instruction drawn from the neuroscience of emotion. This involves a combination of

didactic instruction and experiential activities (e.g., reflective practices and role-plays) to support teachers' recognition of emotional states and the exploration of their "emotional landscape" – habitual emotional patterns. Mindfulness/stress reduction practices. Mindfulness-based interventions (MBIs) are effective in reducing both stress and illness as well as improving psychological functioning. Mindful awareness practices focus on a "nonelaborative, nonjudgmental, present-centered awareness in which each thought, feeling, or sensation that arises in the attentional field is acknowledged and accepted as it is". Mindfulness involves two primary components: self-regulation of attention and nonjudgmental awareness. Self-regulation of attention allows for metacognitive awareness of one's emotional and cognitive experience as it occurs. CARE introduces a series of mindfulness activities, beginning with short periods of silent reelection and extending to activities that bring mindfulness into aspects of daily living such as standing, walking, being present in front of a group, listening to others, etc. Caring and listening practices to promote empathy and compassion, CARE introduces "caring practice" and "mindful listening". Caring practice involves silent reelection focused on generating feelings of care for oneself and others by mentally offering well-being, happiness, and peace – first to oneself, then to a loved one, then to a neutral colleague or acquaintance, and finally to a person whom one finds challenging, such as a difficult student, parent, or colleague. Practiced over time, this activity produces increases in daily experiences of positive emotions and decreased illness and depressive symptoms. Mindful listening exercises develop the skill to simply listen to another and notice (without acting upon) emotional reactions such as urges to interrupt, offer advice, or judge. These exercises help teachers more effectively listen to students and to be more sensitive to their needs, especially during conflict in which a calm, supportive presence can support conflict resolution.

Another example is Resilience and Activity for every Day (READY), designed by N. W. Burton, K. I. Pakenham, W. J. Brown (2010). This program consists of 11 modules, each of which is dedicated to mastering a specific resilience skill. Classes last 2-2.5 hours for 13 weeks. Program content: presentation of the training program, coverage of the key components of resilience; physical activity as a factor in maintaining physical and psychological health; mindfulness (awareness of every moment of life); acceptance (awareness of unpleasant emotions, negative

experience as a path to wisdom); diffusion (awareness of negative thoughts, their transformation into positive ones); self-observation skills; resilient strategies; social support (network of social connections); life values and priorities; relaxation skills; future planning. Before and after the training, psychodiagnostics of positive and negative emotions, personal growth, mindfulness, self-acceptance and acceptance of others, stress level, autonomy and value of life are performed.

We believe that resilience is the ability to maintain one's orientation towards existential purposes despite enduring adversities and stressful events. It foresees an attitude of persistence before the obstacle and openness to change. This concept can be understood as the ability to deal with the difficulties experienced in the different areas of one's life with perseverance, maintaining a good awareness of oneself and one's own internal and parallel coherence by activating a personal growth project. This persevering attitude makes it possible to activate one's own resources to recover after having experienced adverse conditions, re-establishing the state of personal balance. In our definition, the term 'purpose' refers to long-term objectives and the overall objective regarding existence in its complexity. The latter varies from individual to individual according to their life commitments (vocational, affective, social, professional, etc.). Broadly speaking, through the acts of resilience related to partial ends, the individual becomes more and more persistent in the orientation towards their personal fulfillment. Our attempt at conceptual clarification of the term resilience, in also highlighting that specific skills and individual characteristics are necessary for a good maintaining of one's own orientation towards existential purposes, will be a useful starting point for further research aimed at deeply exploring resilience resources and at identifying effective training strategies to support them.

Conclusions. Stress-related mental disorders are highly prevalent and pose a substantial burden on individuals and society. Improving strategies for the prevention and treatment of mental disorders requires a better understanding of their risk and resilience factors. Teachers play a central role in creating a classroom climate that fosters student learning and social-emotional well-being. However, teaching can be stressful and managing classroom dynamics taxing. The findings of current research suggest that teacher resilience can be conceptualized by adapting the bioecological model of human development, since the supporting

systems around teachers have a crucial impact on their psychological well-being and resilience. Sense of personal accomplishment appeared to play a major role in the resilience levels of teachers. As a consequence, consulting psychologists should not superficially pick their favorite or familiar definition, measure, or model of resilience but should take notice of the most recent conceptualization of resilience. We recommend regarding resilience as a dynamic process from now on and developing and offering programs based on this view. Programs based on earlier conceptualizations of resilience should no longer be advertised as resilience-building programs but should be advertised under different names (e.g., resource-building or well-being programs).

Given that professional experience presents authentic opportunities for experiencing the rewards and challenges of teaching, this is an important time where initial teacher education can contribute to supporting and preparing pre-service teachers to build confidence and capacity for resilience.

Teachers always foster resilience if they are part of the daily institutional decision making. If school administrators do not provide support to teachers, not only teachers can experience feelings of humiliation and self-doubt, but also it can cause very severe cases of fear, stress and anxiety. So, cooperation has to be done not only to teachers working in high-income schools, but also in low-incomes having fewer resources, poorer working conditions and the added stress of serving large numbers of high need students. For that case, school administrators must organize a strong and reliable whole-school behavior management strategies, that will support teachers both in everyday and emergency situations and team leadership should make support to all staff members in both personal and professional issues. They must offer an essential support and ultimately improve teachers' cooperation, as a way of combating stress and bringing retention rates of the teachers, since poor administrative support is a common reason for teachers leaving classrooms and schools in general.

REFERENCES

Brooks, M., Graham-Kevan, N., Lowe, M., Robinson, S. (2017). Rumination, event centrality, and perceived control as predictors of post-traumatic growth and distress: The Cognitive Growth and Stress model. *British Journal of Clinical Psychology, Vol. 56(3),* 286-302.

Bryan, C., O'Shea, D., MacIntyre, T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International*

Review of Sport and Exercise Psychology, Vol. 12(1), 70-111.

Burton, N. W., Pakenham, K. I., Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine, Vol. 15(3),* 266-277.

Castillo, E. A., Mason, J., D'Addario, A., Chow, G. M., Tenenbaum, G. (2019). Resilience and veteran community reintegration: An exploratory study. *Military Behavioral Health, Vol. 7(4),* 391-400.

Castro, S. A., Infurna, F. J., Lemery-Chalfant, K., Waldron, V. R., Zautra, E. (2023). Are daily well-being and emotional reactivity to stressors modifiable in midlife? Evidence from a randomized controlled trial of an online social intelligence training program. *Prevention Science*, 1-11.

Chen, S., Bi, K., Sun, P., Bonanno, G. A. (2022). Psychopathology and resilience following strict COVID-19 lockdowns in Hubei, China: Examining person-and context-level predictors for longitudinal trajectories. *American Psychologist, Vol. 77(2),* 262-275.

Connor, K. M., Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *Vol. 18(2),* 76-82.

Daly, L. M. (2020). Resilience: An integrated review. *Nursing Science Quarterly*, *Vol. 33(4),* 330-338.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology, Vol. 2,* 22-29.

Dreer, B. (2022). Creating meaningful field experiences: the application of the job crafting concept to student teachers' practical learning. *Journal of Education for Teaching*, 1-13.

Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness, Vol. 8,* 1136-1149.

Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied psychology, Vol. 68(4),* 583-620.

Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal, Vol. 39(1),* 22-44.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching, Vol. 20(5),* 530-546.

Kossek, E. E., Perrigino, M. B., Lautsch, B. A. (2023). Work-life flexibility policies from a boundary control and implementation perspective: a review and research framework. *Journal of Management, Vol. 49(6),* 2062-2108.

Lemon, N. (2021). Wellbeing in initial teacher education: using poetic representation to examine pre-service teachers' understanding of their self-care needs. *Cultural Studies of Science Education, Vol. 16(3),* 931-950.

Leppin, A. L., Gionfriddo, M. R., Sood, A., Montori, V. M., Erwin, P. J., Zeballos-Palacios, C., ... Tilburt, J. C. (2014). The efficacy of resilience training programs: a systematic review protocol. *Systematic reviews, Vol. 3,* 1-5.

Luthans, F., Vogelgesang, G. R., Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human resource development review, Vol. 5(1),* 25-44.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education, Vol. 54,* 77-87.

Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development:

Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology, Vol. 2(4),* 425-444.

Malhi, G. S., Das, P., Bell, E., Mattingly, G., Mannie, Z. (2019). Modelling resilience in adolescence and adversity: a novel framework to inform research and practice. *Translational Psychiatry, Vol. 9(1),* 316-328.

McWethy, D. B., Schoennagel, T., Higuera, P. E., Krawchuk, M., Harvey, B. J., Metcalf, E. C. (2019). Rethinking resilience to wildfire. *Nature Sustainability, Vol. 2(9),* 797-804.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology, Vol. 58(3),* 307-321.

Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of occupational and organizational psychology, Vol. 88(3),* 533-562.

Robinson, M., McGlinchey, E., Bonanno, G. A., Spikol, E., Armour, C. (2022). A path to post-trauma resilience: a mediation model of the flexibility sequence. *European Journal of Psychotraumatology, Vol. 13(2),* 211-223.

Rosenberg, H., Ophir, Y., Asterhan, C. S. (2018). A virtual safe zone: Teachers supporting teenage student resilience through social media in times of war. *Teaching and Teacher Education, Vol. 73,* 35-42.

Sarkar, M., Hilton, N. K. (2020). Psychological resilience in Olympic medal–winning coaches: A longitudinal qualitative study. *International sport coaching Journal, Vol. 7(2),* 209-219.

Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literature review. *Medicina, Vol. 55(11),* 745-753.

Shastri, P. C. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry, Vol. 55(3),* 224-243.

Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education, Vol. 37(1),* 115-135.

Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., Brown, J. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, *Vol. 125(1),* 1-28.

Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress, Vol. 9,* 455-471.

Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work, Vol. 54,* 1-18.

Vella, S. L. C., Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences, Vol. 7(2),* 233-239.

Westphal, M., Bonanno, G. A. (2007). Posttraumatic growth and resilience to trauma: Different sides of the same coin or different coins? *Applied Psychology, Vol. 56(3),* 417-427.

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, Vol. 21,* 152-169.

Whelan, T. A., Cunningham, W. A. (2010). Posttraumatic growth in international study. *Posttraumatic growth and culturally competent practice*, 173-187.

Wojciak, A. S., Powers, J., Chan, A. C. Y., Pleggenkuhle, A. L., Hooper, L. M. (2022). ARCCH model of resilience: A flexible multisystemic resilience framework. *International journal of environmental research and public health, Vol. 19(7),* 3920-3934.

Woods, D. D. (2015). Four concepts for resilience and the implications for the future of resilience engineering. *Reliability engineering & system safety, Vol. 141,* 5-9.

Ukil, M. I., Jenkins, A. (2023). Willing but fearful: resilience and youth entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business and Enterprise Development, Vol. 30(1),* 78-99.

Ungar, M. (2021). Modeling multisystemic resilience. *Multisystemic Resilience. Adaptation and Transformation in Contexts of Change,* 6-31.

Ірина Проценко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1792-7200

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ

Розділ монографії присвячено висвітленню теоретичних та методичних засад естетичного виховання школярів засобами театралізації на гурткових заняттях. З'ясовано методичні засади естетичного виховання школярів засобами театралізації на гурткових заняттях з літературної мови. Визначено, що естетичне виховання – систематизоване тривале та комплексне формування особистості. Для всебічного розвитку дитини необхідне її виховання в усіх сферах її життя. Головним у змісті естетичного виховання є формування в дітей естетичного смаку, уміння сприймати і переживати прекрасне. Головне завдання естетичного виховання – формування художньо-естетичних та творчих здібностей та розвиток потенціалу.

***Ключові слова**: молодші школярі, естетичне виховання, методичні засади естетичного виховання, художньо-естетичні здібності.*

У століття інформаційних технологій, що характеризується стрімким розвитком науки, проблеми соціалізації особистості та формування духовно-моральних цінностей є одними з ключових у сучасному світі педагогіки. Проблема особливо стосується молодшого шкільного віку. Саме початкова школа є перехідним етапом дітей у доросле життя; поступовою заміною ігрової діяльності навчальною, одних цінностей іншими.

Зміна ціннісних орієнтирів нині впливає на розвиток особистості. Оскільки основи світоглядних понять формуються в молодшому шкільному віці, необхідно виховну складову освіти спрямувати на розвиток духовно-моральних якостей, ціннісних орієнтирів, іншими словами, – підвищити рівень естетичного виховання дітей.

Питання естетичного виховання привертало увагу ще з давніх-давен, оскільки вже такі давньогрецькі діячі, як Платон, Плутарх приділяли значну увагу естетичному вихованню.

У сцчасних умовах педагоги наголошують, що естетичне виховання посідає не менш важливе місце, як і інші складові виховного процесу, спрямованого на цілісний і гармонійний розвиток особистості.

Естетичне, як і будь-яке інше, виховання неможливе без обміну інформацією. Оскільки однією з головних потреб людини є потреба в спілкуванні, слід пам'ятати про комунікативну функцію навчання. Для дитини найприроднішим шляхом набуття комунікативного досвіду є гра. З раннього віку вона через гру вчиться спілкуватися з навколишнім світом, пізнає нюанси взаємодії з соціумом, завдяки чому й відбувається первинне формування особистості. У цьому світлі особливо гостро постає необхідність включення ігрових моментів у навчальну діяльність молодших школярів, оскільки діти ще не встигли повністю перебудуватися на нову провідну діяльність, навчальну, для них усе ще актуальна гра як основний спосіб пізнання світу.

Саме в ігровій формі розкривається багато творчих здібностей дітей, особливо з огляду на те, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку творчих можливостей. На думку психологів, творчі здібності в дитини необхідно розвивати якомога раніше, інакше той ентузіазм, із яким вона береться за всяку справу, може з часом згаснути. Таким чином, необхідна робота, спрямована на розвиток творчого потенціалу і водночас диференційована, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Естетичне виховання суттєво впливає на творчі здібності, що розвивається через художню творчість, у якій особливу нішу посідає театр. Театр є тією сферою діяльності людини, де повністю збереглася гра, яка так потрібна дітям. Використовуючи театралізацію в навчальному процесі, дитина вчитиметься, граючись.

Театральна педагогіка допомагає молодшим школярам здобути навички спілкування, навички роботи в колективі; набути творчої сміливості, зміцнити віру у свої сили; розвинути уяву, пам'ять, чистоту голосу.

Театральні ігри слугують ефективною технологією розвитку творчих здібностей молодшого школяра. Театралізована, ігрова діяльність зрозуміла і близька дитині. Будь-яку вигадку дитині неодмінно хочеться втілити в життя, у такий спосіб і проявляючи творчий потенціал.

Театралізація може бути застосована як на уроці, так і під час позаурочної діяльності, у будь-якому класі, в умовах будь-якої школи. Будь-яка творчо подана інформація, інсценування запропонованого тексту, нестандартне прочитання вірша чи прози містить у собі елементи театралізації.

Таким чином, актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю естетичного виховання молодших школярів, адже без сформованих духовно-моральних цінностей не вийде цілісна гармонійна особистість.

Зважаючи на актуальність означеної проблеми, метою дослідження є визначення теоретичних засад та педагогічних умов естетичного виховання молодших школярів засобами театралізації на гурткових заняттях.

Наголосимо, що необхідність естетичного виховання обгрунтовувалася ще в далекій давнині. У Стародавньому Китаї естетичне виховання мало виховне та моральне значення. Філософ Конфуцій вважав, що освіту потрібно починати з поезії, потім закріплювати її церемоніями і завершувати музикою. У Стародавній Індії естетичне виховання здійснювалося засобами поезії, музики, танців, яким приділялася особлива увага під час виховання та навчання (Бійчук, 2019).

Хоча й естетична свідомість ще в стародавньому світі почала втілюватися в мистецтві, вже тоді проблеми естетики почали підійматися до рівня теоретично осмислених суджень. Означені ідеї про сутність і зміст естетичного виховання, про його цілі й завдання безперервно змінювалися з часів Конфуція, Аристотеля, Платона і дотепер. Зміни в поглядах старого й нового часу пов'язані з безперервним розвитком суспільства, а разом з ним – і естетичної складової виховання.

Нині проблема естетичного виховання є одним із основних завдань, що стоять перед закладами освіти, насамперед, загальної середньої.

Значний внесок у розробку ідей естетичного виховання зробив К. Ушинський. Він вважав, що естетично впливати на дітей безпосередньо складно, тому, насамперед, необхідно естетично розвивати дорослих. Продукти мистецтва ефективніше діють на дорослих, а вже вони, володіючи відповідним багажем знань, зможуть прищепити почуття прекрасного дітям у процесі повсякденних занять (Ушинський, 2017).

Т. Ковбасюк обґрунтовував взаємозв'язок між фізичним, інтелектуальним та естетичним вихованням. На його думку, система естетичного виховання полягала в діяльності суспільства загалом, спрямованій на естетико-практичне утвердження особистості, її

прилучення до цінностей культури, а також до особистісної самореалізації в різних сферах діяльності (Ковбасюк, 2020).

Дослідниця М. Бикова розглядала естетичне виховання як вироблення й удосконалення в людині здатності до правильного сприйняття, розуміння та усвідомлення прекрасного як у житті, так і в мистецтві, бажання брати активну участь у творчості (Бикова, 2022).

У своїх попередніх публікаціях ми розглядаємо естетичне виховання як «цілеспрямовану діяльність із формування творчої активності особистості дитини, яка здатна до сприйняття й оцінювання прекрасного, комічного, трагічного у світі мистецтва» (Проценко, 2021).

Сучасні дослідники вважають, що естетичне виховання – це процес формування здатності до розуміння прекрасного, «високого» в житті та мистецтві, вироблення знань щодо естетичного смаку та естетики загалом, розвитку творчих здібностей дітей та молоді. Естетичне виховання не тільки формує естетичне ставлення дітей до мистецтва і навколишньої дійсності, а й сприяє їхньому всебічному розвиткові.

Так, наприклад, творчі заняття різної спрямованості сприяють розвитку мислення, уяви, волі, наполегливості, організованості й дисциплінованості. Таким чином, можемо констатувати, що естетичне виховання – це формування почуття прекрасного за допомогою видів мистецтв, ураховуючи індивідуальні та вікові особливості.

Із самого раннього віку дитині властиве прагнення до прекрасного, прагнення до краси. У духовній сфері, у творах мистецтва, у повсякденному житті є і комічне, і трагічне, і прекрасне, і потворне. Краса мотивує до подальших дій, приносить задоволення, робить погляд на світ приємнішим. Щось потворне навпаки відштовхує, комічне допомагає тримати позитивний настрій, попри обставини, трагічне вчить співпереживати і співчувати. Тому естетичне виховання відіграє важливу роль у розвитку дитини.

Один із найважливіших елементів змісту естетичного виховання – спрямованість на індивідуальний розвиток кожного учня. Насамперед, це формування естетичних потреб у мистецтві в дітей, в усвідомленні цінності предметів мистецтва.

Згідно з дослідженнями, інтерес молодших школярів до естетики має форму естетичних потреб, яка пов'язана з бажанням створити щось творче, нове для навколишнього світу, спираючись на власний досвід. В основу формування естетичних потреб закладено прагнення до прекрасного, творчого перетворення, емоційного переживання мистецтва. Під час естетичного виховання доцільно навчити дітей сприймати прекрасне в різних видах мистецтва, у навколишньому світі.

Особливістю естетичного виховання в початкових класах є включення у сферу педагогічних дій почуттів дитини, унаслідок чого збагачує їх, сприяючи виробленню емоційної сприйнятливості. За словами К. Ушинського, «діти мислять образами, формами, звуками, відчуттями, і не потрібно примушувати їх мислити інакше» (Ушинский, 2017).

Естетичне виховання не вчить вигадувати те, чого немає, а допомагає бачити те, що є. Одним із компонентів естетичного виховання є набуття знань, пов'язаних зі сприйняттям мистецтва, а також зі здатністю висловлювати свою думку про побачене. Це сприятливо впливає на формування в молодших школярів уявлень про особливості жанрів і видів мистецтва. Головним у змісті естетичного виховання є формування в дітей естетичного смаку, що є здатністю людини емоційно оцінювати та сприймати прекрасне. Один із найважливіших психічних механізмів – почуття краси, яке необхідне для істинної людської життєдіяльності.

Тільки педагогічне виховання з цілеспрямованим впливом, включення художньої діяльності в повсякденне життя учнів здатні забезпечити точне розуміння естетичних термінів і понять, правильне сприйняття справжнього мистецтва, творчості, краси.

Для формування гармонійно розвиненої особистості необхідне багатство її внутрішнього світу, її духовної культури, гарний естетичний смак, моральний потенціал. Однак, у сучасних школах педагоги дедалі більше роблять наголос на інтелектуальному розвиткові, зменшуючи значущість емоційного, що позначається на неповноцінному розвитку особистості дитини.

Одним із найважливіших завдань педагогіки є всебічний розвиток особистості, де естетичне виховання відіграє важливу роль. Естетичне виховання пов'язане із завданнями формування повноцінної, гармонійно розвиненої особистості через те, що духовна сутність людини цілісна та єдина.

Головне завдання естетичного виховання – формування художньо-естетичних і творчих здібностей та розвиток потенціалу дітей та учнівської молоді. У школі естетичне виховання починається з перших класів під час вивчення художньої мови літературних творів, на уроках технології та образотворчого мистецтва. Уроки з естетичною складовою знайомлять дітей із різноманітними видами мистецтва, привчають їх до естетичного сприйняття та творчого судження.

Великі педагоги виділяють досить велику кількість завдань естетичного виховання, особистісного розуміння творів мистецтва, серед яких:

1) формування творчої особистості;
2) створення запасу естетичних знань;
3) створення умов для правильного сприйняття і розуміння творів мистецтва;
4) навчання дитини важливих духовних якостей, таких як доброта, благородство, сердечність;
5) розвиток окремих здібностей дитини.

Виходячи зі змісту навчальних предметів, можна зазначити, що багато уроків впливають на ті чи інші здібності: на тактильні відчуття впливають уроки образотворчого мистецтва, музики, технології, навколишнього світу, фізкультури; на нюх і дотик – технологія і навколишній світ; на зорові відчуття – українська мова, природознавство, образотворче мистецтво, математика.

Такий поділ предметів дає підставу для виокремлення засобів естетичного виховання з певними вимогами:

1. Виховні засоби повинні містити в собі культуру людини, оскільки виховання містить у собі передачу знань підростаючому поколінню.
2. Під час виховання культура має доноситися до дітей у педагогічно обробленому вигляді, інакше це стане непосильною ношею для дітей, що може зовсім позбавити інтересу до пізнання мистецтва й культури загалом.
3. Естетичне виховання передбачає різнобічний розвиток особистості.

Оскільки формування і розвиток естетичного сприйняття здійснюється в процесі предметної діяльності, то виховними засобами є праця, навчання та гра, їхнє раціональне використання й гармонійне комбінування.

Важливим чинником виховання особистості є колектив. Якщо група людей реалізовує себе як добрий колектив, то вона сприятливо впливає на розвиток дитини, у колективі більше шансів на різнобічний розвиток.

Багато дослідників вважають основним чинником естетичного виховання художній розвиток (засобами культури, мистецтва). Тому автори, які займаються цим питанням, настійно рекомендують включення елементів мистецтва в багато сфер життя – у спілкування, працю, навчання.

Є думка, що еталоном краси й одним із головних чинників естетичного виховання виступає природа: «Найпрекрасніша сама природа. У неї вдивляйся якомога пильніше. Для початку візьміть квітку, або листок, або павутину, або візерунки морозу на склі тощо. Усе це витвори мистецтва найбільшої художниці природи. Постарайтеся визначити словами те, що вам у них подобається. Це змусить увагу сильніше заглиблюватися в спостережуваний об'єкт, свідоміше ставитися до нього під час оцінювання, глибше вникати в його сутність. Не нехтуйте і похмурими сторонами природи. І тут не забувайте, що серед негативних явищ приховані позитивні, що в найпотворнішому є і красиве, так само, як і в красивому є некрасиве. Але істинно прекрасне не боїться потворного. Нерідко останнє тільки краще відтіняє красиве. Шукайте те й інше, визначайте їх словами, знайте і вмійте бачити їх. Без цього уявлення про прекрасне стане у вас однобоким, солоденьким, гарненьким, сентиментальним, а це небезпечно для мистецтва».

Крім цього, важливим чинником естетичного виховання є спілкування з хорошими та культурними людьми. Воно посилює емоційну сферу, збільшує сприйнятливість «прекрасного» і «потворного». Уміння бачити людину з естетичного боку дає змогу краще зрозуміти себе, світ взаємин між людьми та збагатити свої уявлення про навколишню дійсність. Спілкування з прекрасними людьми є джерелом самоаналізу, стимулом для естетичного саморозвитку.

Ще одним чинником естетичного виховання є естетизація навколишнього середовища. Усе, що оточує людину, також впливає на її рівень естетичного виховання. Для виховання почуття прекрасного в школі класи мають мати відповідний вигляд. Кабінети мають бути в належному стані, оскільки, перебуваючи в

класі з потрісканими стінами та брудним склом, важко прищеплювати почуття прекрасного. Під час походу класу до театру чи музею діти й поводяться по-іншому. Естетизація приміщення впливає і на поведінку дітей. Або ж у красивому, барвистому зошиті діти пишуть набагато краще і старанніше, ніж у звичайному.

Педагог К. Ушинський виділяв ще один чинник – власну перетворювальну діяльність. Людина долає себе, удосконалюючись і покращуючись самостійно.

На уроках може бути використано безліч засобів естетичного виховання для збагачення духовної культури дитини. Одним із таких є музичне виховання. Перед учителями музики не стоїть завдання професійно підготувати учнів. Ці уроки спрямовані на розуміння музики, здатність сприймати її, переживати й розуміти задумку того чи іншого музичного твору. Стати хорошим слухачем дуже важливо. Навчившись слухати музику, діти навчаться також не тільки чути, а й слухати оточуючих людей, що також благотворно впливає на розвиток дитини.

Образотворче мистецтво відіграє важливу роль в естетичному вихованні. Воно здатне впливати на поведінку дітей, їхнє ставлення до праці, до пізнавальної активності. Якщо музичне виховання вчить чути прекрасне, то образотворче мистецтво вчить прекрасне бачити. Діти з самого раннього віку проявляють свої творчі здібності в малюнках, поробках, що свідчить про наявність передумов до подальшого естетичного виховання. Уміння бачити мистецтво також впливає на увагу дитини загалом. Вона вже починає помічати в повсякденному житті деталі, які раніше не помічала.

Особлива увага під час естетичного виховання приділяється природничо-математичним наукам. Захоплення наукою формує характер, світогляд, благородні думки та почуття. Дані науки у взаємозв'язку з іншими засобами допомагають глибше зрозуміти твір мистецтва (пропорції, симетрію тощо).

Читання й аналіз художньої літератури відіграють велику роль в естетичному вихованні. Прочитання літературного твору допомагає дитині зрозуміти принцип художнього тексту, виявити стиль письменника, збагнути основний зміст твору, створити власне ставлення до прочитаного. Уроки літературного читання досить серйозно впливають на аналітичні здібності дитини, що є корисною якістю в подальшому житті.

Важливим засобом, що має значний естетичний і виховний потенціал, пов'язаний із усіма видами мистецтва, є театр. Театр є комплексом мистецтв, скарбом світової людської культури.

Театральну діяльність можна включати як в уроки, так і в позаурочну діяльність. Позаурочна робота, пов'язана з театром, розвиває величезну кількість творчих здібностей, розкриває морально-естетичний і художній потенціал.

Виходячи з вищевикладеного, ми дійшли висновку, що естетичне виховання – це складне комплексне утворення особистості. Існує безліч визначень цього поняття, але всі сходяться в одному: естетичне виховання – процес довгий і кропіткий. Естетичне виховання нерозривно пов'язане з моральним вихованням, оскільки обидва спрямовані на гармонійний усебічний розвиток особистості. Тільки в разі впровадження естетичного виховання в усі сфери життя дитини можливий її всебічний моральний розвиток.

Особливості естетичного виховання молодших школярів

Після того, як дитина пішла до школи, увесь її життєвий устрій змінюється через те, що навчання стає головним видом її діяльності, важкою працею, що потребує багато уваги та зусиль. Вона дорослішає, стає частиною дорослого світу. Тепер гра, провідна діяльність, яка була раніше, змінюється навчанням, прототипом діяльності роботи, праці. Зі знайомої обстановки вдома дитина потрапляє в незвідане нею середовище, починає життя в колективі.

Молодший шкільний вік є періодом засвоєння, отримання, вбирання знань, на що сприятливо впливає авторитет дорослого, підвищена чутливість до того, що відбувається, ігрове ставлення до світу. У такому віці реакція на все нове не змушує себе чекати, діти дуже вразливі та сприйнятливі.

Молодший шкільний вік – це період, коли допитливість дитини спрямована на пізнання навколишнього світу і побудову своєї картини світу. Дитина, граючись, експериментує, намагається встановити причинно-наслідкові зв'язки. У цьому віці переважає наочно-образне мислення, унаслідок чого навчання спирається на наочність.

Допитливість, яскрава уява, свіжість і гострота сприйняття – характерні якості учнів молодших класів. Увага стає більш тривалою і стійкою, що можна спостерігати в заняттях улюбленою справою. Дитина поступово починає керувати своєю увагою, займатися її самостійною організацією.

У молодших школярів провідними чинниками естетичного виховання є гра, навчання і праця. Під час навчання школярі цілеспрямовано оволодівають навичками читання, письма, лічби, розширюють кругозір. Ігрова діяльність змінюється на навчальну, тепер навчання є провідним чинником дитини молодшого шкільного віку.

У процесі навчання пізнавальні інтереси дитини розширюються, її захоплює самостійна і творча діяльність, відповідальне ставлення до навчання, навчальна спрямованість.

Урок є основною формою організації навчальної діяльності, він характеризується систематичністю, точністю, чіткістю. Інформація на уроці має відповідати часовим межам уроку та віковим особливостям учнів. Одним із головних чинників естетичного виховання в навчальній діяльності є «прекрасне» в пізнанні. Під час пізнання беруть участь емоційні переживання, набуваючи естетичного характеру. Також під час пізнання естетичну складову мають краса чіткості, суворих правил тощо. Історія наукових відкриттів також викликає безліч почуттів під час їх вивчення, де може бути присутнім і героїчне, і трагічне, і драматичне.

Для навчальної діяльності необхідний розвиток довільності уваги, пам'яті, уяви – вищих психічних функцій. Допоки в дитини не пропаде інтерес, її пізнавальна активність організовує увагу досить довго, спрямовуючи на пізнання навколишнього світу.

Велику кількість описових відомостей молодші школярі отримують у процесі навчальної діяльності. Спочатку переробка наявних уявлень є основою діяльності уяви. Під час створення образу уява спирається на конкретні предмети, витісняючи опору на слово, і лише пізніше з'являється опора на внутрішній план, думку.

Пам'ять у дитячому віці досить розвинена – те, що сподобалося, викликало сплеск емоцій, справило сильне враження, запам'ятовується без зусиль. Тому за появи в житті дитини навчальної діяльності можна домогтися бажаних результатів за умови врахування

всіх психологічних особливостей особистості молодшого школяра. Для того, щоб досягти достатнього ефекту запам'ятовування, необхідно, щоб учень не тільки ставив собі за мету запам'ятати матеріал, а й мав у своєму розпорядженні дієві засоби для цього. Отже, навіть довільне виховання має бути в діяльності, яка вела б до успішного запам'ятовування. Більшою мірою запам'ятовується те, що є утрудненням, перешкодою в діяльності.

Запам'ятовування готового тексту малоефективне, на відміну від матеріалу, який дитина знайшла самостійно під час своєї активної діяльності.

Заучування малопродуктивне, хоча й у сучасній школі є одним із видів запам'ятовування. Зовнішня послідовність викладу, представлена в підручнику або вчителем, без самостійного розкриття інформації, що вивчається, недостатня для міцного запам'ятовування. Навчальний матеріал запам'ятовується краще під час використання опорних елементів – змісту, прикладів, картинок, образів тощо.

Для правильного розуміння тексту необхідна гарна уява, щоб можна було візуалізувати ту чи іншу ситуацію. Невпинна робота уяви – найважливіший шлях пізнання й освоєння дитиною навколишнього світу, а уява належним чином розвивається за допомогою естетичного виховання.

У молодшому шкільному віці закладено величезні можливості для художнього й естетичного виховання та розвитку через творчість. Такі види естетичної діяльності, як спів, танці, малювання, ліплення, цікавлять багатьох дітей, причому неважливо, чи вдається в них усе правильно, чи мають вони великі здібності до обраного виду діяльності. Для дитини найважливіше – це висловити свої почуття та емоції за допомогою мистецтва. Згодом, за правильної організації художньо-естетичної діяльності, розвиваються відповідні здібності: з'являється почуття пропорцій, почуття ритму, краще розуміється колірна гама фарб, розвивається слух, голос тощо. У молодшому шкільному віці часто творче втілення своїх думок відбувається в різних видах мистецтва: учні пишуть вірші, опановують музичні інструменти, співають, танцюють. Усе це є передумовами для подальшого розвитку творчих здібностей за належної допомоги з боку вчителя.

У молодшому шкільному віці мислення ще не обумовлене закономірностями реального життя, тому уява дітей безпосередня, творча, неприземлена.

Естетичне виховання молодших школярів здійснюється в усіх видах діяльності: у навчальній та позаурочній, у школі та вдома. Оскільки новим домінувальним видом діяльності в молодших школярів є навчання, то й естетичне виховання необхідно спрямувати на навчальну діяльність, яка є провідною в цьому віці.

Під час викладання конкретних навчальних предметів реалізуються різні форми та методи естетичного виховання. Наприклад, уроки літературного читання сприяють розвиткові красивого, правильного, образного мовлення, розвивають уяву і фантазію, прищеплюють літературно-творчі здібності. З цією метою використовуються різні види переказу, творів, творчих робіт.

На уроках образотворчого мистецтва розвивається чуйність зору до кольорів і відтінків, точність у пропорціях, пам'ять, формується інтерес до навколишнього, прищеплюється любов до мистецтва. Такі заняття виховують самостійність, працьовитість, акуратність, цілеспрямованість. Як ми вже зазначали, під час таких занять для дітей молодшого шкільного віку важливий не стільки результат, скільки процес.

Дитині, яка ще не знає всіх догм дорослого життя, притаманні у створенні творів мистецтва безпосередність, простота, щирість, нестандартність, неординарність уявлень, що необхідно заохочувати й розвивати.

Уроки музики також роблять неоціненний внесок у естетичне виховання. Уже з найперших років у дитини зароджуються передумови до розвитку естетичного почуття: діти завжди прислухаються, коли чують звуки музики (наприклад, ще в дитинстві мами співають дитині колискові).

Учитель музики перевіряє в дитини слух, тобто схильність до правильного сприйняття музики. Є діти, які добре чують музику і можуть заспівати раніше почуте, є діти, які музику розуміють і чують, а ось відтворити не можуть, а є такі, що і відтворити, і відрізнити фальшиві ноти від чистих можуть з великими труднощами. Це може бути пов'язано з таким:

- індивідуальним музичним досвідом;
- недостатньою вокально-слуховою координацією;

- переважанням ролі видовищно-подієвих вражень по відношенню до слуху, потреба в зміні емоційного стану;
- схильністю до безпосереднього співпереживання у ставленні до музики;
- інтелектуально-вольовою регуляцією суб'єктивно важливих причин тощо.

Не слід ігнорувати предмети природничо-математичного циклу. На уроках математики діти розвивають пізнавальний інтерес, виробляють посидючість, працьовитість, акуратність, точність, чіткість, що відіграє важливу роль під час естетичного виховання особистості.

Як доповнення, що вдосконалює навчальний процес, виступає позаурочна діяльність. Вона розвиває інтерес, пізнавальну діяльність, духовні потреби. Проте головне її призначення – розпізнання та розвиток творчих здібностей дітей.

Гра є безперечним чинником естетичного виховання, бо будь-яка гра дитини – це прояв творчості. Діти, у свою гру, переносять уже те, що пережили самі або що пережив хтось, за ким ця дитина спостерігала, проте не в точному відтворенні, а через творчу призму. Гра здійснює переробку реальних даних, її комбінування з особистим ставленням до цих даних відповідно до інтересів і захоплень дитини, що і становить основу творчості.

Захоплена грою, дитина може не відволікатися і по кілька годин. Цей час вона може витратити і на малювання, і на виготовлення саморобок, і на іншу продуктивну діяльність, проте зосередженість не зникає лише за реальної зацікавленості справою. Якщо ж дитині з певної причини необхідно буде займатися неулюбленою справою або справою, яка їй байдужа, то вона постійно відволікатиметься, почуватиметься некомфортно.

У процесі гри з самого раннього віку дитина підсвідомо, сама того не розуміючи, освоює форми предметів, кольори, величини, звуки. Гра з іншими дітьми розвиває комунікативні здібності: ті, хто грає, складають і відтворюють змодельовані ситуації, тим самим приміряючи на себе якусь професію або статус і діючи відповідно до нього. Дитячі ігри розвивають пам'ять, мислення, уяву, уважність, фантазію, чесність, кмітливість, навички спілкування – усе, що становить багатство кожної особистості.

Художньо-естетична діяльність та гра мають низку спільних рис. Емоційна безпосередність мотивів, домінування образності, цілеспрямованість, оцінка процесу і результату діяльності, відповідність певним умовам притаманні і художньо-естетичній, і ігровій діяльності. Художня гра виступає як помічник у накопиченні соціального досвіду, досвіду спілкування. Важлива психологічна особливість художньо-естетичної гри – обов'язкова актуалізація, залучення індивідуального досвіду особистості дитини в сферу естетичної діяльності.

Гра супроводжується не тільки мимовільним розвитком, а й формуванням довільної пам'яті та уваги. У грі дітям цікаво, вони захоплені діяльністю, тому в умовах гри їм легше зосередитися і запам'ятати більше інформації. Рольова гра є безпосередньою підготовкою до подальшого життя, через неї дитина знайомиться з особливостями поведінки дорослих людей, набуває навичок спілкування. В ігровій діяльності поступово починає зароджуватися і зростати навчальна, але під час введення навчання дорослим у гру, дитина сама не прийде до навчання через гру.

Гра робить істотний внесок в естетичне виховання особистості дитини: формує художній смак, читацьку самостійність, розвиває літературно-творчі здібності. В ігровій діяльності дитина не з примусу, а за особистим бажанням прагне до самовираження, самопізнання, саморозвитку. Гра дає змогу дитині створити свій уявний світ, де найчастіше він представлений ідеалізованим, «прекрасним», на думку дитини, де і виявляється творче ставлення до життя та реалізується творче уявлення про красу світу.

Без гри неможливий творчий прояв особистості дитини. Кожна гра унікальна і неповторна. Уява допомагає дітям постійно вигадувати нові ігри, додавати або змінювати правила гри, мінятися ролями. Педагог Л. Виготський бачив у грі невичерпну творчу енергію особистості, у грі доступні всі досягнення й висоти, які в майбутньому з гри перейдуть у реальність.

Значну роль в естетичному вихованні молодшого школяра відіграє праця. Краса трудової діяльності полягає в красі трудового процесу і красі трудового продукту. Осмислена праця робить її красивою, без знання мети праці задоволення від її виконання отримати неможливо.

Також однією зі сторін краси праці є її творчий характер. Матеріальна праця заповнює потребу в реалізації своїх можливостей і сил. Дитина повинна уявляти мотиви своєї праці, її значення. У разі тривалого процесу виконання вона повинна мати приблизний графік виконання, щоб у підсумку побачити результат своїх робіт.

Людина здатна знаходити естетичне задоволення у праці: як фізичній, так і інтелектуальній. Головне – збереження творчої складової. Під час розвитку трудових умінь і навичок у молодших школярів розширюється кругозір, формується любов до праці, уміння працювати в колективі. Таким чином, естетичне виховання особистості школяра здійснюється у процесі навчання, гри та праці. Гра є відтворенням творчих здібностей із самого раннього віку. Потім у гру поступово включається навчальна діяльність, стаючи згодом провідною. І трудова діяльність супроводжує дитину протягом усього розвитку особистості. Гармонійне комбінування і грамотний, поступовий перехід із однієї сфери діяльності в іншу слугуватиме всебічним естетичним розвитком особистості молодшого школяра.

Театралізація як засіб естетичного виховання молодших школярів

Естетично виховувати необхідно особистість із раннього віку, ураховуючи вікові особливості молодших школярів (активність, імпульсивність, допитливість); процес виховання має стимулювати розвиток і вдосконалення здібностей особистості.

У початковій школі одним із головних завдань виступає виховання моральної особистості, яка може мислити нестандартно, мати рішучість і відповідальність за ухвалені рішення, упевненість у своїх силах.

Особливу роль в естетичному вихованні відіграє театр. Театр і театралізована діяльність унікальним чином впливають на особистість у будь-якому віці. Потяг до самовираження закладено в людині генетично: наші далекі пращури виконували язичницькі обряди, не думаючи про те, що вони – першовідкривачі сучасного театру. Інтерес до театру необхідно починати формувати вже в початковій школі – це найсприятливіший період всебічного розвитку дитини, що реалізує основний педагогічний принцип молодших школярів – учити, граючи.

Цінність театралізації для дитини полягає в можливості творити, вправлятися у розв'язанні завдань, що ґрунтується на уяві, а для освіти – у можливості підвищення мотивації до освітньої діяльності, у результативному засвоєнні навчальної інформації, в удосконаленні вмінь комунікацій, у розвитку особистості, здатної до культурного самовизначення.

Визначивши театралізацію як педагогічну технологію, варто звернути увагу на неможливість однозначного розуміння цього поняття. У сучасній науці театралізація визначається по-різному з огляду на те, що об'єднує методи і прийоми педагогіки та театрального мистецтва.

Театралізація розглядається як:

- можливість піднесення ідеї в художній формі театральним засобом, явище, звернене до емоційної сфери людського сприйняття;
- зміст проведеного заходу; колективна діяльність його учасників, метод реальної та ігрової діяльності, художньо організованої за законами театру;
- «специфічно людське ставлення до життя» з його різноманіттям форм, що забезпечують варіативність викладання;
- активний педагогічний прийом, побудований на принципі гри; діяльність, що використовується протягом усього педагогічного процесу;
- розрахована педагогічна техніка для реалізації вчителем задуманої педагогічної дії;
- навмисне довільне відтворення певного сюжету відповідно до заданого зразка-сценарію гри;
- альтернатива аудиторної системи, доповнення до інших видів прямого і непрямого навчання.

Форми театральності, освоєні педагогікою, у різні історичні періоди виконували найважливішу функцію: реалізовували пізнавальний потенціал практичного спілкування людей.

Як форми театралізації можуть виступати:

1) бесіди про театр;
2) похід до театру;
3) репетиції інсценізації літературного твору;
4) інсценування літературного твору.

Бесіди про театр включають у себе обговорення театру як виду мистецтва та культурної установи, де цей вид мистецтва реалізується, його значення в нашому житті, про основні його компоненти та учасників створення вистави.

Похід до театру включає в себе навчання правилам поведінки в театрі, екскурсію театром, розповідь про історію театру, вивчення фотографій вистави, костюмів, макетів декорацій і перегляд самої вистави з подальшим обговоренням емоцій, учасників вистави, особливостей декорацій, костюмів.

Репетиція інсценізації літературного твору полягає у виборі тексту, у загальному обговоренні ходу роботи, у розподілі ролей вистави, у виборі декорацій, костюмів, гриму, музики, а потім у проведенні репетицій постановки.

Інсценізація літературного твору є показовим виступом кінцевої роботи, постановка обраного твору запрошеним глядачам.

Під час підготовки до постановки літературного твору важливими є засоби театралізації, які спрямовані:

- на розвиток мовленнєвих умінь і навичок (робота над інтонацією, орфоепічною та акцентологічною правильністю, чіткістю мовлення, спроби наслідувати мовлення інших людей);
- на вдосконалення міміки та жестикуляції (робота над вираженням потрібних емоцій, правильних і доречних жестів);
- на відпрацювання різних форм комунікації між учасниками (монологи, діалоги, полілоги, почуття партнерства на сцені).

Особливу роль метод театралізації відіграє в методиці викладання літературного читання. Теорія і практика навчання літератури визнають високу ефективність методу театральної інтерпретації літературного твору. Театр є синтезом багатьох мистецтв, які об'єднані в одне гармонійне ціле. Театр може впливати не тільки словом, а й емоційним станом актора, що грає, пластикою його рухів; крім особистісного впливу, роль відіграють також світло, музика, декорації, колірна гамма. Емоційний вплив підкріплюється обміном енергії між виступаючими і глядачами, а також глядачів між собою. У сукупності перерахованого вище театр є потужним механізмом впливу на будь-яку особистість, і на дитину зокрема, беручи до уваги моральне, духовне та естетичне виховання.

Особливістю цього виду мистецтва є безпосередній емоційний вплив на дитину. Глядачам цікаво спостерігати дію на сцені, співпереживати героям, занурюватися в історію будь-якої постановки. Учасникам же приємно відчувати себе задіяними в ситуації, що відбуваються на сцені, у конфліктах, у самому процесі інсценування. Діяч мистецтва зазначав, що «своєрідність естетичного впливу театру обумовлена колективним характером сприйняття» (Миропольська, 2019). Тобто театр, крім моральних якостей особистості, розвиває і комунікативні здібності. Потреба у спілкуванні є однією з головних у житті кожної людини. Спілкуючись із навколишнім світом, ми дізнаємося інформацію про інших, передаємо інформацію про себе, аналізуємо отримані відомості та залишаємо в пам'яті ті, які потрібні або цікаві. Таким чином, театралізація як засіб естетичного виховання впливає і на розвиток комунікативних якостей особистості (Шевченко, 2021).

Театр достатньою мірою впливає на почуття та емоції дитини. Під час заняття театралізованою діяльністю дитина розвиває сферу почуттів, вчиться співпереживати, бути задіяною в процесі, радіти або тривожитися за героя разом із ним (Островерхова, 2020).

Театральні ігри є досить ефективною технологією, спрямованою на естетичне виховання молодшого школяра. Театралізована діяльність цікава і зрозуміла дитині. Будь-яку ідею, вигадку, думку, враження дитині хочеться матеріалізувати, відтворити самій, втілити в образи та дії (Замашна, 2023).

Молодший шкільний вік є тим періодом, коли дитина може максимально безпосередньо та щиро висловити свої почуття та емоції.

Споглядального зв'язку з мистецтвом замало, погляду здалеку дитині недостатньо. В основі діяльнісного підходу лежить емоційність дитини та її схильність до гри. Це приваблює дітей свободою думки, можливістю рухатися, бути активною, залученою в улюблену казку або в будь-який інший жанр, також приваблює спілкування з мистецтвом поряд зі спілкуванням з однолітками. Така діяльність є найприйнятнішою і вельми продуктивною, оскільки навчальна діяльність у молодшому шкільному віці без ігрової дитині дається дуже важко (Цуркан, 2016).

Оптимальні умови для розуміння образу, його переживання, емоційного та художнього сприйняття і вираження себе у творчості

створюють сукупність одразу кількох видів мистецтва, тим самим стимулюючи фантазію дитини та її творчу активність (Пащенко, 2019).

Виходячи з цього положення, можна стверджувати, що форма естетичного виховання, яка поєднує в собі кілька видів мистецтв, є найбільш оптимальною для молодшого шкільного віку. Синтез видів мистецтва представлений як поєднання образотворчих і виражальних засобів. Існують види мистецтва, такі як театр, кіно, хореографія, які поза синтезом існувати просто не можуть. У творі можливий перехід із одного виду мистецтва в інший. Наприклад, створення вистави на основі літературного твору має на увазі цю зміну (Унгурян, 2017).

Окремі види мистецтва мають певні виховні можливості в процесі їхнього синтезу. На основі цього виокремлюють три напрями взаємодії видів мистецтва в межах однієї форми:

1) послідовний (види мистецтва слідують один за одним, використовуються для їх зіставлення);
2) взаємодоповнювальний (один із видів мистецтва є головним, інші побічними);
3) взаємопроникаючий (усі види мистецтва є рівними за значимістю) (Стрілько, 2020).

Останні два напрями в роботі з молодшими школярами є найбільш ефективними. Наочним прикладом може послужити постановка театральної музично-сценічної вистави (за умови взаємодії і взаємодоповнення видів мистецтва, що входять до неї). Така вистава містить у собі театральне, музичне, літературне, образотворче і хореографічне мистецтво. З таким широкомасштабним синтезом у школяра розвивається сприйняття мистецтва та естетичний інтерес, формується здатність вільної реалізації себе в даних видах мистецтва (Толопко, 2020).

Повноцінний та ефективний розвиток молодших школярів можливий лише за правильної мотивації. Для початку необхідно поставити належну мету та завдання для підготовки дітей до правильного сприйняття, яке супроводжуватиметься дитячою активністю. На початковому етапі потрібно залучити дитину до колективної художньо-творчої діяльності для того, щоб викликати інтерес до діяльності та дати дитині відчути себе причетною до колективної роботи.

Мотивувати включення можна різними способами:

1) похвалою під час занять конкретною діяльністю і досягнення певних результатів у ній;
2) включенням у колективну справу (усі, крім мене, займаються певною справою, я теж буду в колективі);
3) змаганням (у мене вийде краще і швидше виконати завдання) тощо (Вишневський, 2021).

Під час театральної музично-сценічної вистави діти знайомляться з різними видами художніх творів. Дуже важливо зрозуміти загальний зміст твору, відчути емоції головних героїв, досягти глибокого емоційного сприйняття. Діти з великим задоволенням вступають у подібну гру, «приміряючи» на себе образ героя твору. Процес аналізу особистості героя дуже багатогранний. Побувавши в образі героя, учні можуть показати своє ставлення до нього в інсценуванні, музичному відтворенні, малюнку, хореографії. Відчувши емоції героя, діти вчаться об'єктивно дивитися на ситуації, що виникають, оцінюють поглядом збоку, тобто через ігрову діяльність вчаться зважати не тільки на свою, а й на чужу думку (Сердюк, 2020).

Після первинного знайомства з героєм дитина перечитує текст ще раз. Непростим завданням постає знання тексту напам'ять. Розвиток пам'яті є одним із важливих завдань навчання. Театралізація допомагає в розвитку більшості видів пам'яті: короткочасної, емоційної, образної, словесно-логічної, також вмикається довільна і мимовільна увага. Після прочитання та аналізу тексту виходить абсолютно новий матеріал, створений самою дитиною (Сердюк, 2020).

Ці заняття базуються на уяві, емоціях та інтелекті. Кожне заняття має бути добре продумане для появи захопленості, зацікавленості художньо-творчою діяльністю. Заняття передбачають активність кожного з учасників, розподіл обов'язків, обговорення деталей, розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають, що збільшує впевненість і підвищує самостійність дітей.

Педагог М. Голюк вважав, що постановку потрібно організовувати так, щоб діти були захоплені процесом, а не тільки результатом. Діти повинні бути захоплені процесом створення цієї постановки, це не повинно виступати обтяжливою ланкою (Голюк, 2018).

Форми театральної музично-сценічної діяльності задовольняють дитячі пізнавально-естетичні потреби, бажання займатися активною самостійною діяльністю, висловити своє власне ставлення до навколишнього світу.

Використання засобу театралізації для естетичного виховання молодших школярів обґрунтовано психологічними особливостями дітей. На початку навчання в школі навчальна діяльність ще не заміщає ігрову. Інформація, що подається в ігровій формі, краще засвоюється й запам'ятовується. Театралізація допомагає краще зрозуміти навколишній світ, його закономірності та взаємозв'язки, пробуджує бажання висловлювати свою думку, ділитися своїми емоціями. Стосунки в класі між учнями стають ближчими, колективна справа згуртовує, об'єднує однокласників. У нестандартній, неформальній обстановці діти довірливіше спілкуються з учителем, звертаються до нього по пораду і допомогу. Якщо під час підготовки беруть участь батьки (костюми, декорації), то посилюється взаєморозуміння і з ними.

Театралізація допомагає розв'язувати педагогічні завдання, що стосуються художнього розвитку молодших школярів, формуванні уявлень про навколишній світ, організації спільної діяльності дорослих і дітей.

Нетрадиційні уроки знаходять сильний відгук у дітей. Школярі ходять у театри, на виставки, спостерігають за героями, захоплюються ними. І який їхній стан, коли вони самі стають акторам і самі виходять на сцену і самі виступають перед публікою.

Таким чином, можна зробити такі висновки: театралізація є ефективним засобом естетичного виховання. Дітям подобається вчитися, граючись, що і являє собою театралізована діяльність. Учителям необхідно створити такі умови, щоб дітям були цікаві і процес, і результат. Театралізація впливає на рівень естетичної вихованості дитини, що сприяє її гармонійному та всебічному розвитку.

Методичні засади естетичного виховання школярів засобами театралізації на гурткових заняттях із літературної мови на заняттях у гуртках

Проаналізований теоретичний матеріал дає підстави для того, щоб провести діагностику, а згодом і аналіз рівня естетичного виховання молодших школярів.

Констатувальний етап проводився на базі КУ Сумська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 6 у листопаді 2023 року. У ньому брали участь 25 дітей.

Мета: визначити початковий рівень естетичної вихованості молодших школярів на гурткових заняттях з літературного читання.

Завдання констатувального етапу:

1) визначити критерії оцінювання рівнів естетичної вихованості молодших школярів;
2) на підставі критеріїв розробити діагностичні матеріали для визначення рівня естетичної вихованості молодших школярів і виявити даний рівень.

Виходячи з теоретичного матеріалу з нашої теми, можна зробити висновок, що естетичне виховання має інтегрований характер. На основі нормативно-програмних документів і педагогічних досліджень, проаналізувавши педагогічний досвід було виокремлено основні компоненти визначення рівня естетичної вихованості молодших школярів:

1) естетичне сприйняття;
2) естетичні почуття;
3) естетичний смак.

Порядок проведення експерименту:

1) за кожним критерієм виявити рівень естетичної вихованості молодших школярів за допомогою літератури;
2) згідно з результатами всіх критеріїв визначити початковий рівень естетичної вихованості молодших школярів.

Для виявлення рівня сформованості естетичного сприйняття молодших школярів ми запропонували четвертокласникам прослухати аудіовитвір письменника, а потім проводиться бесіда за прослуханим віршем:

1) Що за твір ви прослухали? Хто його автор?
2) Які герої вказані в уривку?
3) Про що вірш? Які емоції ви відчуваєте?
4) Сумний вірш чи веселий? Чому?
5) Герой вірша позитивний чи негативний? Як ви це зрозуміли?

У бесіді брало участь 25 дітей.

Проаналізувавши отримані результати, ми виявили, що:

1) 8 % дітей (2 особи) були уважними у процесі слухання вірша, зосередженими, здатні переконливо висловлювати свої думки з приводу почутого;
2) 36 % учнів (9 осіб) були не завжди уважними під час слухання вірша, були присутні елементи байдужості в поєднанні з бажанням слухати вірш;
3) 56 % учнів (14 осіб) були неуважні під час прослуховування аудіотвору, було відсутнє бажання слухати твір, судження про почуте були озвучені невміло і без бажання.

Виходячи з цього, ми можемо зробити висновок про те, що тільки 8% учнів мають належну увагу, яскраве бажання слухати і грамотно обговорювати почуте. З цього випливає, що не всі учні зможуть зрозуміти класичний художній твір і обговорити його.

Для того, щоб визначити рівень естетичного смаку молодших школярів, дітям було запропоновано перегляд дитячої відеовистави «Три горішки для Попелюшки». Після перегляду учням було поставлено такі запитання:

1. Які почуття ви відчуваєте після перегляду вистави?
2. Як називається вистава? За якою казкою її поставлено?
3. Розкажіть, про що ця казка? Які герої казки вам сподобалися більше? Чому?
4. Скажіть, чи є в уривку позитивні й негативні герої? Чому ви так вирішили?

Відповідно до відповідей учнів було складено результати цієї діагностики, які показали, що практично половина учнів (12 учнів) показали високий рівень естетичних почуттів, емоційно зарядилися від перегляду вистави, активно вступали в обговорення, розгорнуто висловлювали свою точку зору.

10 учнів мають середній рівень естетичних почуттів, вступають в обговорення не завжди, на деякі запитання відповідають розгорнуто, на деякі односкладово, проте загальне враження від побаченого позитивне.

І тільки 3 учні показали низький рівень естетичних почуттів, неуважно дивилися виставу, відволікалися й заважали іншим, на запитання не відповідали, інтересу до побаченого не виявили.

Для визначення рівня естетичного смаку молодших школярів учням було запропоновано анкетування.

Результати анкетування виявлялися за рівнями:

а) високий рівень – учень дає розгорнуті вдумливі відповіді, бере активну участь у творчому житті школи, називає багато творів класичної літератури, яка йому подобається, обґрунтовує свої відповіді;

б) середній рівень – школяр дає відповіді, але не завжди зрозумілі й обмірковані, інколи бере участь у творчому житті школи та класу, називає кілька класичних творів, обґрунтувати свій вибір не може;

в) низький рівень – учень не виявляє бажання до виконання роботи, відповідає односкладово, називає 1-2 класичні твори без обґрунтування вибору.

Таким чином, продіагностувавши результати анкетування, дійшли висновку, що тільки 4 дитини мають високий рівень естетичного смаку, 7 дітей перебувають на середньому рівні, а 14 учнів мають низький рівень естетичного смаку.

У процесі констатувального етапу ми досягли поставленої мети: визначили початковий рівень естетичного виховання молодших школярів на гурткових заняттях із літературного читання. Було виявлено такі результати: у 44 % учнів низький рівень естетичного виховання, у 40 % – середній рівень, у 16 % – високий рівень.

Таким чином, проаналізувавши рівень естетичної вихованості молодших школярів, можна зробити висновок, що цей рівень необхідно підвищувати для розвитку всебічно розвиненої, гармонійної особистості.

Проєктування педагогічних умов естетичного виховання молодших школярів засобами театралізації на гурткових заняттях з літературного читання.

З урахуванням результатів, отриманих під час констатувального етапу, проаналізувавши програму гурткової діяльності з літературного читання нами був розроблений і проведений формувальний етап експерименту.

На формувальному етапі в експерименті брали участь учні шкіл міста Суми в кількості 25 осіб. Експеримент проводився в грудні 2023 року.

На формувальному етапі нами було розроблено курс гурткових занять із літературного читання «Театр зі шкільної лави».

Мета курсу: створити необхідні педагогічні умови для естетичного виховання молодших школярів засобами театралізації на гурткових заняттях з літературного читання.

Завдання курсу:

1) розвиток естетично важливих якостей особистості;
2) підвищення рівня комунікації між однокласниками;
3) активізація самостійної діяльності;
4) розвиток творчих здібностей учнів.

Принципи гурткових занять:

- Принцип культуровідповідності: художньо-театральна творчість школярів ґрунтується на загальнолюдських цінностях культури, відповідає цінностям вітчизняної культури, актуалізує культурні традиції регіону.
- Принцип колективізму передбачає здійснення художньо-театральної творчості підлітків та юнацтва в «дитячо-дорослих спільнотах, дитячо-дорослих колективах різного типу». Цей принцип дає змогу набути «юній людині досвід життя в суспільстві, досвід взаємодії з оточуючими».
- Принцип мотивації особистісного саморозвитку учня виражається у створенні умов для позитивного самопізнання й самовизначення підлітків у різних видах художньо-творчої самореалізації.
- Принцип діалогічності реалізується в актуалізації духовно-ціннісних орієнтирів молодого покоління, творчому діалозі школяра з педагогами та однолітками, діалозі.
- Принцип проєктності виражається в побудові етапної діяльності педагогів, режисерів-кураторів проєкту та учнів, спрямованої на створення нового продукту, нового явища художньої реальності.

Плановані результати: сприяти формуванню особистісних умінь: розвиток естетичної сфери особистості учня; удосконалення емоційно-емпатійної культури підлітків; розвиток особистісної мотивації долучення до світу художньої культури, зміцнення настанов школяра на самовизначення і саморозвиток у формах пізнавальної, комунікативної та художньо-творчої діяльності.

Метапредметні результати – удосконалення вмінь пізнавальної діяльності: пошук, аналіз та інтерпретація інформації, отриманої з різних джерел; розвиток комунікативних умінь (робота в групі,

парі; діалог порозуміння та діалог-коректна полеміка); соціалізація учнів у культурно-освітньому середовищі.

Предметні результати – стимуляція читацької діяльності, розвиток умінь «повільного читання» та поглиблення аналізу художнього твору; формування контекстного мислення на основі художньої інтерпретації твору словесного мистецтва; удосконалення усного та писемного мовлення учнів.

Передбачуваний обсяг курсу гурткових занять «Театр зі шкільної лави» становить 34 години і складається з низки етапів. На кожному з них вирішуються завдання естетичного та комунікативного розвитку школярів у процесі підготовки культурно-освітньої події за допомогою вчителя.

1. Інформаційно-організаційний етап «Театральна абетка»:
   а) лекція та бесіда, які присвячені специфіці театрального мистецтва;
   б) оволодіння базовими театральними термінами та поняттями театрального мистецтва;
   в) обмін театральними враженнями, спогадами про відвідування театру, переглянуті театральні вистави.

   Закріплюються знання за допомогою презентації, на слайдах якої зазначено основні терміни та поняття, що стануть у пригоді учням для роботи.
2. Інформаційно-діяльнісний етап:
   а) екскурсія до театру;
   б) перегляд професійної дитячої театральної вистави;
   в) обговорення вистави про враження глядача.
3. Організаційно-діяльнісний етап:
   а) вибір постановочного матеріалу;
   б) читання художнього твору;
   в) обговорення та визначення головного завдання передбачуваної постановки;
   г) міні-твори «Якби режисером вистави був я...», «Якби я грав у виставі, я...»;
   ґ) усне або художнє ілюстрування (створення ескізів) портретів дійових осіб, можливо, з поясненням елементів костюма, гриму, необхідного реквізиту.
4. Діяльнісний етап:
   а) репетиційно-постановочні заняття;

б) розв'язання організаційно-інформаційних завдань: створення афіші вистави та її презентація, наприклад, у холі школи, виготовлення та розповсюдження запрошень; розміщення інформації про виставу на сайті освітнього закладу; оформлення зали, підготовка сцени;

в) показ літературної вистави. Оптимальний час показу вистави: від 20 до 30 хвилин. Якщо можливо, рекомендується організувати фото- та відеозйомку вистави.

5. Комунікативно-рефлексивний етап:

а) обговорення театральної постановки;

б) інтерв'ювання або опитування глядачів: школярів і педагогів.

Розглянемо, як проводилася робота над естетичним вихованням молодших школярів засобами театралізації на гурткових заняттях із літературного читання.

1. Інформаційно-організаційний етап «Театральна абетка». Дітям пропонується відгадати, про що йтиметься на занятті.

– Хлопці, щоб дізнатися тему нашого уроку, потрібно відгадати зашифроване слово: (на дошці) 20, 6, 1, 20, 1, 18. Скористайтеся шифром (усі літери алфавіту пронумеровані, записані на дошці) і прочитайте слово, що вийшло (ТЕАТР).

– Здогадалися, що буде темою нашого заняття?

– Діти, сьогодні ми пограємо в театр, познайомимося з різними видами та жанрами театрального мистецтва.

У кожній грі є правила, яких потрібно дотримуватися. Ось і в нашій грі теж є такі правила – це правила поведінки в театрі.

– Давайте з вами поміркуємо, що таке театр. (Відповіді учнів). (Учитель узагальнює відповіді учнів)

– Театр – це не лише місце, де відбувається вистави. Це особливий вид мистецтва, такий як музика, живопис. Театр зародився дуже давно. Він сильно змінився, але завжди займав і займає особливе місце в житті людей. Яку радість відчуваєш, коли завіса повільно відкриває сцену і перед нами постає особливе життя. Артисти захоплюють своєю грою, і ти мимоволі починаєш переживати разом із героями вистави їхні радощі й печалі і ніби сам стаєш учасником подій. А вдома ще довго думаєш про те, що побачив.

– Як ви думаєте, які театри бувають? (Ляльковий театр, балет, оперний театр, драматичний театр, настільний театр тощо).

Учитель доповнює дітей.

– Як ви думаєте, що їх усіх об'єднує?

– Вони показують виставу, так. А хто бере участь під час створення вистави? (Актори, режисери).

– А давайте з вами поміркуємо: актори виходять у гарних костюмах? Їхні обличчя загримовані? А світло красиве у виставах? Музика? Хто все це робить? (Світло- і звукооператори, гримери, костюмери).

– Насправді дуже багато людей беруть участь у створенні вистави, вони необов'язково мають перебувати на сцені.

– На завершення бесіди давайте з вами згадаємо, що таке театр? Які театри бувають? Які існують правила поведінки в театрі? Хто бере участь у створенні вистави?

– Що було цікаво?

– Що було важко?

– Про що розкажіть вдома?

Хочете самі грати у виставах?

Тоді ми організуємо цю роботу в театральному гуртку, який працює в нашій школі. Дякую за заняття.

2. Інформаційно-діяльнісний етап.

Похід до театру, перегляд дитячої вистави «Три горішки для Попелюшки». Хлопці, скажіть, про що говорили ми на минулому занятті? А хотіли би побачити виставу? Сьогодні ми з вами сходимо в театр. Перш ніж піти, давайте згадаємо про правила поведінки в театрі.

– Чудово! Сьогодні ми побачимо дитячу виставу, а яку, ви мені потім скажете самі.

Учитель приводить дітей до театру, діти оглядаються до початку вистави, займають свої місця, дивляться виставу. Після вистави проводиться міні-бесіда:

– Скажіть, яку казку ви подивилися?

– Які почуття вона у вас викликала?

– Назвіть героїв казки?

– Які позитивні, а які негативні? Чому?

– Які були костюми на героях? Який вам сподобався найбільше? А грим?

– Хотіли б теж зробити виставу?

– Чудово.

3. Організаційно-діяльнісний етап.

Етап реалізується у вигляді обговорення майбутньої роботи, вибору теми, розподілу обов'язків за допомогою вчителя. На уроках літературного читання діти прочитали кілька казок, які вже розібрано, проаналізовано, виявлено позитивних і негативних героїв, красу навколишнього світу.

Передбачуване коло питань:

Яку тему ми оберемо?

– Давайте з вами виберемо, який із творів ми візьмемо. Давайте згадаємо сюжет і основних героїв.

– Про що ця казка? У чому її головна думка?

– Які герої позитивні, які негативні? Чому ви так вирішили?

– Давайте з вами згадаємо, хто бере участь у створенні вистави і хто за що відповідає.

– А зараз я пропоную вам написати невеликий твір на одну із запропонованих тем:

«Якби я був актором, я...»;

«Якби я був режисером, я...»;

«Якби я був гримером, я...»;

«Якби я був костюмером, я...».

– Давайте вирішимо, кому яка робота подобається більше?

– Хто хоче грати на сцені? Малювати? Придумувати костюми?

– Звичайно ж, ми будемо допомагати один одному.

– А зараз нам потрібно скласти список героїв, яких ви будете грати. Давайте напишемо їх усіх по черзі й обговоримо кожного: яка в нього зовнішність, костюм, характер.

– Сьогодні ми обговорили основні моменти підготовки до вистави, на наступному занятті ми почнемо всі задумки здійснювати. Кожен подумайте над своїм завданням у виставі.

4. Діяльнісний етап.

Сьогодні в нас уже почнуться репетиції, але це не означає, що будуть задіяні тільки актори. Сьогодні ми будемо намагатися зробити костюм із наявних матеріалів, будемо гримувати акторів, вигадувати декорації і потім уже репетирувати з акторами.

Репетиція проводиться протягом кількох занять з допомогою та підтримкою вчителя. Здійснюється робота над виразністю

мовлення акторів (інтонація, висота і сила голосу, правильність мовлення); над пластикою; над умінням взаємодіяти на сцені.

З підручних матеріалів робляться декорації, костюми, фарбами робимо грим, акторам роздають сценарії, вони вчать слова і репетирують на сцені.

Після того, як спектакль відрепетирували, вирішуються організаційно-інформаційні завдання: обирають дату показу вистави, створюють афішу, запрошують глядачів, розклеюють оголошення, роздають рекламки.

У день показу вистави учасники готуються заздалегідь, розставляють декорації, допомагають акторам вдягнути костюми і нафарбуватися. Вистава триває близько 20 хвилин.

5. Комунікативно-рефлексивний етап. Проводиться міні-опитування глядачів:

– Що вам сподобалося у виставі?

– Які емоції вона у вас викликала?

– Хто сподобався найбільше?

– Які костюми вам сподобалися? Грим?

– Які рекомендації ви б дали учасникам?

Потім іде обговорення з учасниками після показу вистави:

– Які емоції у вас після показу вистави?

– Що вам сподобалося, що не сподобалося?

– Що було найцікавішим у роботі?

– Хотіли б зробити ще виставу?

Підсумовуючи, зауважимо, що нині вітчизняна педагогіка ставить за мету виховання і навчання всебічний розвиток гармонійної особистості, що неможливо без естетичного виховання, виявлення та розвитку творчих здібностей дитини.

У широкому сенсі під естетичним вихованням розуміють цілеспрямоване формування в людині її естетичного ставлення до дійсності. Виховання красою і через красу формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й розвиває особливості до творчості, до змісту естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, у побуті, вчинках і поведінці та, звісно, у мистецтві. Естетична вихованість є метою і результатом естетичного виховання. Вона може розглядатися як якісний показник сформованості естетичної культури особистості, яка є складовою її духовної культури.

З'ясовано, що естетичне виховання – це виховання почуття прекрасного за допомогою творів мистецтва. Молодший шкільний вік – період засвоєння, отримання, вбирання знань, на який сприятливо впливає авторитет дорослого, підвищена чутливість до того, що відбувається, ігрове ставлення до світу; період, коли допитливість дитини спрямована на пізнання навколишнього світу й побудову своєї картини світу. Саме в молодшому шкільному віці слід розпочати естетичне виховання, бо той, хто навчається, до цього найбільш схильний.

Молодший школяр активний, імпульсивний, допитливий. Необхідно спрямувати його енергію в правильне русло, наприклад, на розвиток естетичної вихованості. У початковій школі навчання ще не повністю замінило гру. Театралізація як одна з форм естетичного виховання максимально наближена до гри, тому так близька дітям. Естетичне виховання засобами театралізації відбувається в ігровій формі, що зацікавлює і мотивує дітей.

На констатувальному етапу ми виявили початковий рівень естетичного виховання молодших школярів. Було отримано такі результати: 44 % учнів мають низький рівень естетичного виховання, 40 % – середній рівень, 16 % – високий рівень.

З метою підвищення рівня естетичного виховання молодших школярів був проведений формувальний експеримент, під час якого за допомогою різноманітних методів, прийомів і форм роботи (словесний метод (бесіда, дискусія), наочний метод (перегляд вистави), створення проблемної ситуації, пошуковий метод (розробка вистави), ігровий метод (гра на сцені), групова робота) ми намагалися підвищити рівень естетичного виховання молодших школярів.

Робота з естетичного виховання молодших школярів засобами театралізації на гурткових заняттях з літературного читання, безумовно, не є завершеною й потребує продовження. Найбільше формувальний етап вплинув на формування в молодших школярів розуміння, що таке мистецтво, прекрасне і потворне, комічне і трагічне, позитивне і негативне. Над смисловим і технічним боком потрібно продовжувати вести цілеспрямовану роботу.

ЛІТЕРАТУРА

Бійчук, Г. (2019). *Теоретичні основи естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова в педагогічній спадщині Н.Й. Волошиної.*

Ващенко, Г. (2011). *Виховний ідеал*. Полтава: Полтавський вісник.

Вишневський, О. (2021). *Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси*. Л.: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім.Г.Ващенка.

Голюк, О., Пахальчук, Н., Пахальчук, Н. (2018). *Досвід підготовки вчителя до естетичного виховання молодших школярів: історико-педагогічний аспект*.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1993). *Освіта,* 44-46.

Державний стандарт початкової освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogostandartupochatkovoyi-osviti 72.

Єщенко, М. (2022). Шляхи забезпечення всебічного розвитку учнів у позакласній виховній роботі. *Виховна робота в школі, 2,* 2-6.

Закон України «Про освіту» (2017). URL: http://www.osvitakonotop.gov.ua/zakonukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-proosvitu.htm.

Замашна, С. (2023). Естетичне ставлення як психолого-педагогічна проблема. *Нова педагогічна думка, 1-2,* 67-69.

Карлінська, Я. (2021). Естетичне виховання молодших школярів у позакласній роботі. *Перші кроки у науці: науковий пошук студентів фахових коледжів,* 83-84.

Ковбасюк, Т. (2020). Форми та методи естетичного виховання молодших школярів. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства, Вип. 2,* 66-71. Житомир: ФО-П Левковець Н.М.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. URL: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/6/0001.

Лисенко, Н. (2018). Педагогіка початкової школи: матеріали до хрестоматії з дисципліни. Івано-Франківськ: НБ ПНУ, 2018. 27 с.

14.Миропольська, Н. (2019). *Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні. URL: http://ocvita.in.ua/index.php?option.

Островерхова, Н. (2020). Аналіз виховного аспекту уроку. *Матеріали І Міжнародної Інтернет-конференції «Нові виміри сучасного світу», Т. 2,* 64-72. Мелітополь.

Пащенко, М., Красноштан, І. (2019). *Педагогіка: навчальний посібник*.

Савченко, О. (2009). *Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання*. К.: Богданова А. М.

Сердюк, А., Семіч, М. (2020) Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку під час проведення позакласної роботи в школі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 17,* 131-135.

Сєрих, Л. (2016). *Естетичне виховання: середовищний підхід: навч.- метод. посіб.* Київ-Суми: НІКО.

Стрілько, В. (2020). Формування естетичних смаків старшокласників у позакласній роботі загальноосвітньої школи. *Теорія і методика виховання*. Київ.

Сухомлинський, В. (укл.) (2018). Я розповім вам казку… Філософія для дітей. Х.: ВД «ШКОЛА».

Толопко, О. (2020). Естетичне виховання учнів початкових класів засобами образотворчого мистецтва під час проведення позакласної роботи. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення*.

Унгурян, І. (2017). Формування гуманних взаємовідносин педагога та учня як складова педагогіки партнерства нової української школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 4 (79),* 330-335.

Цуркан, Л. (2016). Форми роботи з батьками. *Директор школи, 5,* 56-59.

Червінська, І. (2018). *Методика виховної роботи: навчально-методичний комплекс. Ч.ІІ.* Івано-Франківськ.

Червінська, І. (2018). *Методика виховної роботи: теорія і практика: навчально-методичний комплекс. Ч.І. Опорні конспекти лекцій.* Івано-Франківськ, Симфонія форте.

Червінська, І., Довбенко, С. (2023). *Теоретико-методологічні засади виховної роботи в початковій школі*. Івано-Франківськ, Вид-во Прикарпатського нац. у-ту.

Шевченко, Г. (2021). *Естетична свідомість – спосіб духовного освоєння дійсності*. Луганськ: ЛДПУ.

Ярощук, Л. (2022). *Методика виховної роботи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.].* К.: Видавничий Дім «Слово».

Ярощук, Л. (2019). *Теорія та методика виховання: навч. посіб*. Бердянск.

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Колективна монографія

Комп'ютерна верстка *С.П. Цьома*

Підписано до друку 30.09.2024 р.
Формат 60×84/16. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,14.
Ум.-фарб. відб. 13,14. Обл.-вид. арк 12,27.
Тираж 100 пр. Вид № 49.

Видавець і виготовлювач:
Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка
40002. м. Суми, вул. Роменська, 87
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.