

- Drohobych, 9–15 [in Ukrainian].
- Berezka, S. (2018). Vykorystannia metodiv fasylyitatsii u sotsialno-psykholohichnomu treninhu: praktychni aspekty [The use of facilitation methods in social-psychological training: practical aspects]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 318-328 [in Ukrainian].
- Chaikovska, H.B. (2023). Vykorystannia metodiv fasylyitatsii v navchanni maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly stalomu rozvytku [The use of facilitation methods in the training of future elementary school teachers on sustainable development]. *Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Materials of the VI International Scientific and Practical Conference]*. Kharkiv, 1021-1024 [in Ukrainian].
- Keiner, S. (2014). Kerivnytstvo fasylyatora: yak pryvesty hrupu do ukhvalennia spilnogo rishennia [Facilitator's guide: how to lead the group to a common decision]. Kyiv [in Ukrainian].
- Nesterenko, V.V. (2014). Fasylyiatyvna pidtrymka studentiv u protsesi yikhnoi samorealizatsii i samorozvytku yak subiektiv samostiinoï navchalnoi diïalnosti [Facilitative support of students in the process of their self-realization and self-development as subjects of independent educational activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Pedahohichni nauky*. Kherson, 248-254 [in Ukrainian].
- Shvardak, M.V. (2015). Fasylyitatsiia u protsesi formuvannia tvorchoï osobystosti maibutnoho pedahoha [Facilitation in the process of forming the creative personality of the future teacher]. *Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha v umovakh suchasnoi osvithoi paradyhmy*. Kyiv, 175–183 [in Ukrainian].
- Trambovetska, N. ta in. (2015). Idei. Natkhnennia. Rishennia... [Inspirational. Ideas. Solutions...]. *Posibnyk dlia treneriv neformalnoi osvity*. Kyiv [in Ukrainian].

УДК 37.018

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(23\).2023.128-142](https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023.128-142)

Шахрай Тетяна Олексіївна – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Shakhray Tetiana – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Doctoral Candidate of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-7496-1735>

E-mail: tata4-10@ukr.net

СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ПЕДАГОГА

Анотація. Оглядова стаття присвячена вивченню актуальних підходів до підготовки педагогічних кадрів. Доведено, що освіта є складним та багатогранним процесом, який підлягає постійним змінам і

трансформаціям. В рамках статті виокремлено головні парадигми освіти, зокрема академічну, гуманістичну, культурно-ціннісну, професійну й технократичну та обґрунтовано їх вплив на процес професійного становлення педагога. Визначено, що кожна освітня парадигма має свої цінності, принципи, завдання, розкриває різні аспекти навчання та розвитку суб'єктів освіти. Історичний розвиток освітніх парадигм свідчить про поступове зміння цінностей, підходів та цілей у сфері освіти. У статті відображені ключові компетентності у відповідності до зазначених парадигм, які необхідні для успішного професійного розвитку педагога, а також підкреслено важливість цінностей і принципів, які лежать в основі сучасної педагогічної практики. Акцентовано увагу на тому, що професійне становлення педагога – це динамічний феномен у часовому векторі освітньої парадигми. Розуміння процесу формування педагогічних компетенцій і навичок допомагає покращити підготовку майбутніх вчителів і забезпечити якісну освіту для наступних поколінь. Дослідження відображає виклики, з якими стикаються сучасні педагоги, у контексті швидкого технологічного прогресу та інноваційних підходів до навчання. Доведено, що технічна революція, зростання ролі інформаційних технологій та зміни в суспільстві можуть призводити до змін у популярності та кількості вчителів певних предметів. Зазначено, що професійна підготовка вчителів вимагає уваги з боку законодавства та освітніх інституцій.

Ключові слова: парадигма освіти; професійне становлення педагога; компетентності; підготовка педагогічних кадрів.

Shakhrai Tetiana

MODERN PARADIGMS OF EDUCATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Abstract. The review article is devoted to the study of current approaches to teachers training. It is proved that education is a complex and multifaceted process that is subject to constant changes and transformations. The article identifies the main paradigms of education, in particular academic, humanistic, cultural and value-based, professional and technocratic, and it substantiates their impact on the process of professional development of teachers. It is determined that each educational paradigm has its own values, principles, tasks, and reveals various aspects of learning and development of educational subjects. The historical development of educational paradigms shows a gradual change in values, approaches and goals in the field of education. The article reflects the key competences in accordance with these paradigms, which are necessary for the successful professional development of a teacher, and emphasizes the importance of values and principles that underlie modern pedagogical practice. It is accentuated that the professional development of a teacher is a dynamic phenomenon in the time vector of the educational paradigm. Understanding the process of forming pedagogical

competences and skills helps to improve the training of future teachers and ensure quality education for future generations. The study reflects the challenges faced by modern educators in the context of rapid technological progress and innovative approaches to teaching. It is proved that the technological revolution, the growing role of information technology and changes in society can lead to changes in the popularity and number of teachers of certain subjects. It is noted that professional training of teachers requires attention from legislation and educational institutions.

Key words: *modern paradigms of education; professional development of a teacher; competences; teachers training.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасне суспільство стикається з новими викликами, такими як швидкі технологічні зміни, глобалізація, світова безпека, зміна економічного ландшафту та соціокультурних контекстів. Ці зміни вимагають від освіти адаптації до нових потреб суспільства та підготовки майбутніх вчителів до життя і роботи в змінному середовищі.

Відтак, особливої актуальності в наш час набуває проблема формування моделі фахівця-професіонала. Майбутня професійна діяльність – це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме тут відбувається самореалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. Розуміння процесу формування педагогічних компетенцій і навичок допомагає покращити підготовку майбутніх вчителів і забезпечити якісну освіту для наступних поколінь. Отже, професійна підготовка майбутніх педагогів – нагальне й актуальне питання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки вчителя в Україні і за кордоном: Н. Авшенюк, В. Кремень, В. Кудін, Н. Ничкало, Н. Микитенко, Н. Мукан, О. Огієнко та ін.

На велику увагу заслуговує, серед останніх аналітичних досліджень, доповідь Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Л. Хомич за загальною редакцією В. Кременя «Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід» (Ничкало, Лук'янова & Хомич, 2021). Колективом науковців здійснено порівняльно-педагогічний аналіз систем підготовки вчителя в Україні та за кордоном, зокрема у Великій Британії, Німеччині, Фінляндії, Угорщині, Китаї, Австралії. Обґрунтовано висновки і пропозиції щодо удосконалення підготовки вчителя в Україні в умовах її інтеграції в європейський освітній простір.

Механізми взаємозв'язку педагогічної науки і практики, дослідження питань формування особистості вчителя та вдосконалення його психолого-педагогічної підготовки, проблеми професіоналізації педагогічного персоналу розкрито у працях О. Аніщенко, О. Антонова, О. Галус, О. Дубасенюк, В. Журавльова, Л. Зданевич, В. Рибалко, В. Семиченко, П. Щербань та ін.

Азбукою педагогічної майстерності є праця «Філософія

педагогічної дії» видатного вченого в галузі професійної педагогіки І. Зязюна (Зязюн, 2008).

Комплексне розуміння проблеми професійного розвитку представлено у спільному дослідженні Л. Султанової, О. Тринус «Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у контексті Нової української школи: навчальний посібник» (Султанова & Тринус, 2021).

Серед сучасних зарубіжних науковців, які у своїх працях досліджують питання формування особистості вчителя, цікавими є праці П. Клафа, в яких аналізуються фактори, що сприяють формуванню особистості вчителів, їх життєстійкості (те, як вони можуть впоратися з викликами у своєму професійному житті). Дослідження Р. Інгерсолла зосереджені на вивченні взаємозв'язків між професією вчителя, особистістю вчителя та шкільним середовищем. Роботи К. Цейхнера зосереджені на ролі науково-методичних програм у формуванні особистісних та професійних характеристик вчителів.

Водночас професійне становлення педагога, згідно сучасних парадигм освіти, висвітлено фрагментарно, що зумовлює необхідність здійснення окремих наукових досліджень.

Мета статті – шляхом логічного аналізу виявити основні напрями, тенденції та суперечності парадигм в освіті, з метою виокремлення провідних ідей теоретико-методологічних засад психолого-педагогічної підготовки педагогів для модернізації концептів сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційна модель передачі знань (від педагога до студента, отримання предметних знань з підручника) поступово змінюється. Сучасні підходи до навчання акцентують на активному залученні студентів, стимулюючому середовищі, дослідницькій роботі та практичному застосуванні знань. Відбувається зміна парадигми навчання.

Термін «парадигма» був запозичений педагогікою з філософії та мав кілька дефініцій. В античній та середньовічній філософії – це область вічних ідей. Відомо, що термін «парадигма» вперше запропонував позитивіст Р. Бергман. Однак широкого поширення це поняття набуло після виходу друком книжки «Структура наукових революцій» (1962) американського філософа й історика науки, одного з лідерів сучасної постпозитивістської філософії – Т. Куна, де він обґрунтував сутність парадигми (дисциплінарної матриці) як сукупності фундаментальних знань, набору переконань, припущень і методів, які поділяє наукова спільнота, а, відтак, сприймаються як взірці наукової діяльності.

Концепція парадигми Т. Куна кинула виклик традиційному погляду на науку як на кумулятивний та об'єктивний процес. Вчений визначає нормальну науку (англ. normal science) як дослідження, що спирається на одне або кілька минулих наукових досягнень і передбачає існування парадигми («спільності установок»). Проте Т. Кун наголошує, що в загальноприйнятій парадигмі науковці зіштовхуються з «аномальними» фактами, які не можуть бути адекватно пояснені звичайними способами, а, відтак, призводять до наукових криз, пов'язаних з екстраординарною

наукою. Отже, з'являється нова парадигма, яка замінює домінуючу і призводить до зміни наукового мислення і практики. Відбувається наукова революція. Наразі пріоритет наукової теорії не залежить тільки від її когнітивних переваг, а також від позанаукових факторів (психологічних, політичних, культурних тощо). Вибір зразкової теорії вимагає формування нової парадигми і позначає початок нового етапу науки зі своєю програмою діяльності та відбором альтернативних смислів. Навіть той масив знань, що був отриманий попередньою історією науки не є винятком (Kuhn, 1962).

Відтоді термін «парадигма» широко використовується в різних дисциплінах для опису ширших рамок, перспектив або концептуальних моделей, які спрямовують дослідження, теорію і практику. «Парадигма» визначає систему теоретичних, методологічних та аксіологічних настанов, які приймаються за певний стандарт, взірць розв'язання освітніх і дослідницьких завдань всіма членами наукової спільноти. У 90-х рр. XX ст. цей термін став постійно використовуватися в педагогіці.

Варто наголосити, що парадигму освіти необхідно розглядати в комплексі з компетентностями педагогів, оскільки компетентні педагоги є ключовим чинником успішного освітнього процесу. Вимоги до компетентностей, обов'язків та кваліфікацій працівників визначаються професійними стандартами. За відсутності професійних стандартів, такі вимоги можуть визначатися кваліфікаційними характеристиками. Професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій (Професійні стандарти, 2021).

Згідно Наказу Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736-20 Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) пропонуємо наступну класифікацію парадигм університетської освіти: культурно-ціннісна; академічна; професійна; технократична; гуманістична.

Культурно-ціннісна парадигма – це фундамент, на якому можливе подальше успішне будівництво всіх інших парадигм освіти й формування професійнозначимих якостей особистості. Адже людину можна зацікавити лише тим, що корелює з її системою цінностей. Всі наші уявлення про щось – це наше виховання: вміння сприймати й аналізувати інформацію, наш кругозір, ставлення до оточуючих тощо. При перенесенні акценту з традиційного засвоєння знань (пасивне засвоєння) на загальнокультурне усвідомлення, відбувається активне й критичне засвоєння особистістю способів ціннісного, морального та рефлексивного мислення в процесі пізнання, поведінки й діяльності. Така взаємодія культури знань сприяє розвитку вмінь і формуванню багатогранної внутрішньо-особистісної структури. Сутнісною характеристикою такого підходу є поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів, що утворюють центр знаннево-технологічної майстерності майбутнього педагога.

Так, ще в епоху еллінів вчитель був носієм ідей Краси, Добра, Справедливості, культури поведінки і спілкування. Від нього вимагали коректності, розважливості, стриманості, педагогічного такту, витончених форм впливу. Дотримуючись заповіді «Пізнай самого себе», стародавні греки продемонстрували високий рівень загальної культури. У їхніх філософських діалогах поєднано глибоку думку з літературною завершеністю. В галузі історії античність веде до звільнення (звільняє і дає зрозуміти, що немає абсолютних цінностей), в області етики – до утворення характеру, в області логіки – до послідовності мислення. Грецьке мистецтво дарує естетичну насолоду, оскільки інтегрує в собі правильні пропорції і взаємодоповнення (Хомич, Султанова, & Шахрай, 2014, с. 64-65).

Ознаки культурно-ціннісної парадигми сучасної освіти закладені у базових законодавчих документах: «Конституції України» (1996), закону України «Про Освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014). Також важливу роль з-поміж концептуальних документів, що в свій час визначили розвиток народної освіти в кінці минулого століття, відіграла Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1993). Наразі серед основних шляхів реформування освіти визначено необхідність подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей і національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел. Саме тому залишаються актуальними й сьогодні слова І. Зязюна, що «...наше суспільство хворе відсутністю духовності, відсутністю високої культури», «незаперечною є роль слова, слова і істини, добра й краси у формуванні духовно-моральної, духовно-інтелектуальної культури особистості, особливо в часи екзистенційного вакууму», «морального оціпеніння», «морального паралічу» (Каракоз, 2003, с. 10-11). Національна спрямованість освіти має базуватися на глибокій національній ниві, пов'язаній з історичними традиціями, зі збереженням і збагаченням культури українського народу, визнанням освіти як важливого інструменту національного розвитку і гармонізації національних відношень (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), 1993).

Відтак, компетентності культурно-ціннісної парадигми освіти мають бути орієнтовані на розвиток здібностей і навичок, пов'язаних з культурою та цінностями, й включати:

- культурну компетентність: розуміння різних культур, їх цінностей, традицій, мови та способів життя, вміння працювати в міжкультурному середовищі, виявляти повагу до культурної різноманітності;
- критичне мислення: здатність аналізувати і оцінювати культурні явища, цінності та норми, розуміти їх походження і вплив, вміння розрізняти між об'єктивними фактами і культурними переконаннями;
- естетичну компетентність: розуміння та оцінювання художніх, літературних, музичних інтерпретацій і проявів культури, вміння сприймати та висловлювати естетичні переживання;
- етичну компетентність: розуміння етичних принципів і цінностей, їх ролі в формуванні суспільства, вміння приймати етично виправдані

рішення і вчинки;

- громадянську компетентність: розуміння соціальних, політичних та економічних аспектів культури, вміння брати участь у громадському житті та сприяти його поліпшенню.

Ці компетентності сприяють всебічному розвитку особистості, формуванню культурного багатства та взаєморозуміння у сучасному багатокультурному світі.

Отже, культурно-ціннісна парадигма ґрунтується на загальнокультурній грамотності, тобто «...цілісній системі, яка складається зі взаємопов'язаних елементів: оволодіння основними поняттями фундаментальних наук про людину, природу, суспільство; збагачення пізнавальних здібностей, поглиблення світосприйняття, глибоке, усвідомлене розуміння спадщини минулого, здатність до її творчого сприйняття; задоволення духовних потреб з літератури, мистецтва, культури; набуття теоретичних основ професійної діяльності» (Шахрай, 2014, с. 146). Така стратегія освіти сприяє розвитку гармонійної особистості, збагачує суспільство культурними цінностями і сприяє побудові толерантного та розуміючого світу.

Академічна парадигма сягає своїм корінням ще у 385 до н. е., у часи Платона – давньогрецького мислителя, засновника філософської школи (відомої як Академія Платона), де викладалися філософські доктрини, які згодом стали відомими як платонізм. Учні Академії навчалися невідомих раніше наук: діалектики, аналітики, методології, філософії, індуктивних і дедуктивних методів пізнання. У межах цієї парадигми головною цінністю вважалися наукові знання про природу, людину в суспільстві, про космос, про життя (Платон).

З плином століть академічна парадигма набувала ознак університетської освіти. Вона характеризувалась пріоритетом теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук. Випускники університетів отримували вище звання освіченої людини – філософа або богослова.

Так, наприклад, у Києво-Могилянській академії (в провідному закладі вищої освіти Лівобережної України XVII ст.) викладалися філософія (складалась з 5-ти частин: діалектика або логіка, фізика, метафізика, етика, психологія), богослов'я, риторика, піїтика (теорія поезії), польська, єврейська, німецька, французька мови, математика, історія, географія, геодезія, фортифікація, мистецтво (малювання, музика). Повний курс навчання тривав 12 років. Згодом тривалість окремих курсів змінилася і термін навчання в Києво-Могилянській академії скоротився до 10 років (Сірополко, 2001, с. 136-149).

Поступово, за типом і якістю засвоєння наукових знань, фундаментальних і прикладних досліджень, почали виокремлювати такі види університетської освіти, як біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна тощо. Наука перестала бути самостійною як засіб пізнання і пояснення світу. Вона почала виконувати функцію виробничої сили, яка сприяє розвитку техніки і виробництва. Унаслідок такого підходу університет почав концентрувати і розширювати не тільки спектр наукових

знань, а й найкращі зразки соціокультурної та професійної діяльності людини. Відтоді почали здобувати медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну та інші види вищої професійної освіти як відповідь на соціальний запит суспільства.

Варто зауважити, що на сучасному етапі інноваційної моделі вищої освіти, головною академічною традицією університету визначається систематичне вивчення фундаментальних основ науки, яке передбачає безпосередню участь студентів у процесі наукових досліджень, тобто застосування партисипативних принципів навчання (Shakhrai, 2023).

Вимоги до підготовки майбутніх вчителів в Україні визначаються законодавством і регулюються основними нормативно-правовими актами: законом України «Про освіту» (визначає загальні принципи організації освіти в Україні, включаючи професійну підготовку вчителів); законом України «Про вищу освіту» (регулює питання щодо вищої освіти, включаючи вимоги до змісту та якості підготовки вчителів); наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандартів вищої освіти» (містить стандарти вищої освіти, включаючи стандарти підготовки вчителів, які визначають основні знання, навички і компетенції, що мають бути засвоєні під час навчання); державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (містить вимоги до підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл, включаючи необхідні компетенції та кваліфікаційні вимоги); навчальні програми для підготовки вчителів, що розроблені вищими навчальними закладами на основі державних вимог (містять змістові та методичні вказівки для навчання майбутніх вчителів). Детальніші вимоги можуть бути визначені відповідними нормативно-правовими актами та навчальними програмами вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів.

Сучасна академічна парадигма університетської освіти передбачає наступні компетентності:

- академічна компетентність: засвоєння теоретичних знань, розуміння принципів наукового методу, вміння проводити критичний аналіз та синтез інформації, виявляти наукову та логічну обґрунтованість;

- професійна компетентність: розвиток навичок та вмінь, необхідних для виконання конкретної професійної діяльності, оволодіння спеціалізованими знаннями, виявлення креативності та інноваційного мислення в професійній сфері;

- комунікативна компетентність: вміння ефективно спілкуватися, використовуючи різні форми комунікації, такі як писемна, усна та електронна, здатність до колективної роботи, міжкультурного спілкування та розуміння іншого культурного контексту;

- критичне мислення: вміння аналізувати і оцінювати інформацію з різних джерел, виявляти сумніви, ставити питання та розв'язувати проблеми, розробляти логічні аргументи та вести обґрунтовані дискусії;

- самоорганізація та самоосвіта: здатність до самостійного планування, організації та контролю навчального процесу, орієнтація на неперервний продуктивний професійний розвиток.

Варто наголосити, що це лише деякі з основних можливих компетентностей, які відповідають академічній парадигмі. Їх конкретний перелік може варіюватися залежно від освітньої програми та спеціалізації.

Професійна парадигма знайшла прояв у збагаченні та розширенні змісту університетської освіти. З огляду на історичне минуле та сучасне сьогодення погляди на професійну підготовку педагогічних кадрів різняться по багатьох параметрах. Головний з них – технологічний прогрес. Однак, загальною тенденцією всіх часів було прагнення до удосконалення професійної підготовки вчителів і підвищення стандартів якості освіти: необхідність систематичної наукової і методичної підготовки вчителів, отримання глибоких знань з предметної області, розвитку педагогічної майстерності та вмінню працювати з учнями тощо.

У спільному дослідженні Р. Томаса, І. Рой та К. Візера «Професіоналізм та ідентичність вчителя» зазначено, що професіоналізм учителя залежить від знань і навичок, набутих у процесі формальної педагогічної освіти і є важливою основою, яка забезпечує процес викладання. Розвиток професіоналізму відбувається шляхом безперервної практики викладання, набуття майстерності викладання, яка стає частиною ідентичності вчителя. Дві основні вимоги, яким повинні відповідати вчителі, - це знання свого предмета і педагогічні знання викладання (Thomas, Roy, & Clemens, 2016).

Для ефективного виконання професійних завдань мають бути сформовані належні компетентності згідно професійної парадигми:

- предметні компетентності: знання і розуміння предмета, який викладається, а також здатність передати ці знання учням. Це включає глибоке розуміння концепцій, принципів і методів навчання предмету, вміння розробляти навчальні плани і програми;

- компетентність працювати з професійними фреймами в класі та у професійній спільноті: мати особисте розуміння того, що означає працювати вчителем, і знати, чим це відрізняється від роботи, наприклад, бухгалтера чи стоматолога (De Clerq, 2013). Ці професійні фрейми дозволяють вчителям зрозуміти, на які аспекти конкретної ситуації важливо звертати увагу, а які аспекти ситуації в класі вони можуть залишити поза своїм особистим полем уваги;

- аналітичні компетентності: здатність аналізувати інформацію, виявляти проблеми, формулювати гіпотези та розробляти стратегії для їх вирішення. Це може включати навички критичного мислення, дослідницької роботи, здатність оцінювати докази та робити узагальнення;

- методичні компетентності: вміння застосовувати різноманітні методи і підходи до навчання та оцінювання, створювати стимулююче навчальне середовище і розвивати учнівські навички. Це включає вміння планувати уроки, використовувати різні навчальні ресурси, організовувати колективну та індивідуальну роботу з учнями;

- комунікативні компетентності: здатність ефективно спілкуватися з учнями, батьками та колегами, будувати позитивні взаємини і вирішувати конфліктні ситуації. Це включає навички активного слухання, чіткого

висловлювання своїх думок, адаптації комунікаційного стилю до потреб учнів та співрозмовників;

- організаційні компетентності: вміння ефективно організовувати навчальний процес, керувати класом, планувати та координувати різні аспекти навчальної діяльності. Це включає уміння розподіляти час, створювати групові та індивідуальні завдання, організовувати зовнішні заходи та події;

- професійний розвиток: прагнення до постійного самовдосконалення, вдосконалення своїх знань і навичок, вивчення нових методів та технологій навчання. Це включає участь у професійних семінарах, курсах підвищення кваліфікації, читання професійної літератури та обмін досвідом з колегами.

Зазначені компетентності є ключовими для успішної професійної діяльності вчителя і допомагають створити сприятливе навчальне середовище для учнів.

Технократична парадигма виступає на перший план у XIX-XX ст. як своєрідний світогляд, істотними рисами якого є: зверхність техніки й технології над науковими та культурними цінностями, вузько прагматична спрямованість вищої освіти та розвитку наукового знання. При визначенні цілей і змісту університетської освіти, згідно з цією парадигмою, домінують інтереси виробництва, економіки та бізнесу, розвитку техніки та засобів комунікації. У зв'язку з цим у XX ст. з гуманітарними та природничо-науковими компонентами університетської освіти відбулися суттєві, далеко не найкращі зміни.

Велика потреба освітньої галузі в світських вчителях словесності, природничо-математичних наук та історії ще була зафіксована в минулі століття. Розуміння освітніх проблем змусило П.А. Столипіна (як Голови Ради міністрів) у виступі перед II Державною Думою 6 березня 1907 року наголосити на необхідності спрямування всіх зусиль Міністерства народної освіти на підготовку викладачів для всіх ступенів школи і покращенню їхнього матеріального становища. Варто зауважити, що після певних законодавчих посилень позицій вчительства, робота в навчальних закладах була досить престижною (Моціяка, 2011, с. 13).

Проте й на сучасному етапі відмічається зменшення кількості вчителів хімії, математики, фізики, інформатики тощо. Така статистика обумовлена багатьма причинами, пов'язаними з технічною революцією і змінами в суспільстві:

- недостатня привабливість професії: вчителі-предметники вимагають спеціалізованих знань і вмінь у своїх предметних галузях, що може бути вимогливим і складним для багатьох студентів. Це може знижувати привабливість професії вчителя-предметника порівняно з іншими професіями;

- недостатня підтримка та визнання: вчителі-предметники часто стикаються зі складнощами в роботі, такими як великі класи, обмежені ресурси та високі очікування стосовно успіху учнів. Недостатня підтримка і визнання з боку системи освіти та суспільства можуть знижувати

мотивацію молодих людей обрати професію вчителя-предметника;

- економічні фактори: вчителі-предметники можуть стикатися з недостатнім фінансовим винагородженням порівняно з іншими професіями, що вимагають подібних рівнів освіти та кваліфікації. Це може впливати на привабливість професії та збільшувати відтік вчителів-предметників до інших галузей;

- зміна попиту та технологічний прогрес сприяє зростанню інтересу до інших професій, таких як інформаційні технології, бізнес або фінанси, що може знижувати кількість студентів, які обирають професію вчителя-предметника.

Тобто з'являються нові спеціалізації і напрями навчання, що привертають увагу студента. До прикладу, фізики (окрім академічної й освітньої спрямованості) мають різноманітні можливості для працевлаштування: промислові компанії, енергетика; медична фізика; математики – фінансові установи, інформаційні технології, консалтингові компанії, інженерія; хіміки – фармацевтичні компанії, хімічна промисловість, дослідницькі лабораторії, енергетична промисловість, екологія та охорона навколишнього середовища, фуд-індустрія; інформатики – ІТ-компанії, включаючи програмні компанії, розробники веб-додатків, стартапи, консалтингові фірми, розробка програмного забезпечення, веб-дизайн, аналізом даних, кібербезпека тощо.

Варто наголосити на існуванні подібної проблеми й за кордоном. Так, у дослідженні «Плиньність кадрів, нестача вчителів та організація роботи шкіл» Р. Інгерсолл пише, що «...плиньність кадрів, яка пов'язана з виходом на пенсію, є відносно незначною, особливо якщо порівнювати її з двома взаємопов'язаними причинами – незадоволеністю вчителів своєю роботою та пошуком вчителями іншої роботи. Дані показують, що, зокрема, низька заробітна плата, недостатня підтримка з боку шкільної адміністрації, проблеми з дисципліною учнів та обмежена участь учителів у прийнятті рішень у школі – все це сприяє підвищенню рівня плинності кадрів...» (Ingersoll, 2001).

Отже, стратегічною метою технократичної парадигми є подолання кризи в освіті, а через неї і системної кризи в суспільстві. Вона має по-новому вибудовувати освітній процес (змінюючи диспозицію учасників навчального процесу за принципом «рівний-рівному») та спрямовуватись на формування особистості педагога-професіонала, здатного до науково-технічної діяльності, шляхом поєднання психолого-педагогічних, дидактичних, інтелектуальних та інформаційних складових освітнього процесу. Основні компетентності технократичної парадигми включають наступні аспекти:

- активне оволодіння новими технологіями: зацікавленість у використанні новітніх технологій, стеження за їх розвитком і постійне вдосконалення в цих галузях;

- упереджена настанова на технічні аспекти: значна увага приділяється розробці технічних рішень, вдосконаленню процесів, автоматизації та оптимізації;

- технічна експертиза: вимоги до компетентності зосереджені на знаннях і вміннях в області конкретної технології, інформаційних систем, програмування та інших технічних аспектів;

- практична спрямованість: підкреслюється практичне застосування здобутих знань і вмінь у реальних технічних ситуаціях та проєктах;

- акцент на результат: оцінка компетентності базується на конкретних результативних показниках, таких як успішне впровадження технологій, ефективність роботи з програмним забезпеченням або розв'язання технічних проблем.

Технократична парадигма, у розрізі компетентностей, акцентує увагу на розумінні технічних аспектів і застосуванні специфічних технологій. Це дозволяє фахівцям ефективно впроваджувати інновації та розвивати сферу технологій у своїй професійній діяльності.

Сучасною альтернативою технократичній та професійно-прагматичній парадигмі університетської освіти виступає гуманістична (від лат. *Humanus* - людський, людяний) орієнтація університетської освіти. Згідно з *гуманістичною парадигмою* головною цінністю університетської освіти постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету молода людина має здобути універсальну освіту та обрати сферу професійної діяльності не лише за ознакою соціальної значущості, а й за своїми мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості.

У науковому дослідженні «Філософія освіти XXI століття» В. Кремень зазначає, що суспільство стає дедалі більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості в таких умовах стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою для подальшого розвитку суспільства. Ось чому пріоритетними сферами у XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини (Кремень, 2009).

Для всебічного виховання й освіти людей необхідно пізнати людину в усіх її відносинах. Виникає потреба в самостійній галузі знань – «Людинознавство». Такого висновку доходить учений сучасності, людина з великим досвідом, мудрістю – В. Кудін. У своєму науково-філософському трактаті «Педагогічна освіта і сучасність», характеризуючи XXI ст., наголошує на потребі осмислити сутність педагогіки самої освіти і використання нею тих новітніх знань і відкриттів, що їх отримало людство в минулому сторіччі. Тож «педагогіка освіти – це мистецтво наукового просвітлення і виховання людини, формування фахівця відповідно до вимог сучасного розвитку людства. Водночас виховання в ньому високої моральної відповідальності за скоєні ним дії та вчинки в процесі втілення в життя здобутих знань і практичних навичок» (Кудін, 2008, с. 264).

У гуманістичній освіті акцент робиться на розвитку особистості, вихованні цінностей, розумінні та повазі до індивідуальних потреб і здібностей учнів. Компетентність в гуманістичній парадигмі означає не

лише знання та вміння, але й здатність використовувати їх в різних контекстах, розв'язувати проблеми, спілкуватися ефективно та проявляти творчість. Гуманістична парадигма ставить людину в центр освітнього процесу і наголошує на розвитку її потенціалу та самореалізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. 1. Освіта є складним та багатограним процесом, який підлягає постійним змінам і трансформаціям. Парадигма в освіті – це об'єктивне явище суспільного розвитку, яке проходить декілька стадій: становлення, розвитку завершення. Історичний розвиток освітніх парадигм свідчить, що в глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається поступове змінення цінностей, підходів та цілей у сфері освіти.

2. Компетентності стали важливим елементом сучасної освітньої практики. Вони визначають набір знань, навичок, умінь та ставлення, якими вчителі та учні мають володіти для ефективної навчально-виховної діяльності.

3. Кожна освітня парадигма – академічна, гуманістична, культурно-ціннісна, професійна, технократична – має свої цінності, принципи, завдання й розкриває різні аспекти навчання та розвитку суб'єктів освіти.

4. Зміна соціального, культурного та технологічного контексту сучасного світу впливає на потреби й вимоги до вчителів та їхніх компетентностей.

5. Професійна підготовка вчителів вимагає уваги з боку законодавства та освітніх інституцій.

У перспективі подальших досліджень вбачаємо необхідність ґрунтовного вивчення проблематики дослідження ефективності застосування різних парадигм у професійній підготовці педагога.

Список використаних джерел

- Зязюн, І. А. (2008). Філософія педагогічної дії: монографія. К.; Черкаси: ЧПУ ім. Богдана Хмельницького, 608.
- Каракоз, С. (2003). Інтелігент духу: [І. А. Зязюн]. Освіта, 13, 10–11.
- Кремень, В.Г. (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 520.
- Кудін, В. (2008). Педагогічна освіта і сучасність. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за заг. ред. І.А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К.; Хмельницький. 262-272.
- Моціяка, П. (2011). Ніжинський Історико-філологічний інститут князя Безьборотька у портретах його директорів. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М. 312.
- Ничкало, Н.Г., Лук'янова, Л.Б., & Хомич, Л.О. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: науково-аналітична доповідь (В.Г. Кремень, ред.). Київ: ТОВ «Юрка Любченка». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/726268/>
- Платон. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BD>
- Професійні стандарти. (2021). URL: <https://polonne.cprpp.org.ua/profesijni->

- standarti-10-52-46-11-01-2021/
- Сірополько, С. (2001). Історія освіти в Україні. Львів: Афіша, 664. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Siropolko_Stepan/Istoriia_osvity_v_Ukraini.pdf
- Султанова, Л., & Тринус, О. (2021). Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у контексті Нової української школи: навчальний посібник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 179. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730549/>
- Хомич, О., Султанова, Л., & Шахрай, Т. (2014). Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 212. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709440>
- Шахрай, Т. (2014). Загальнокультурна грамотність. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. К.: Основа, 146.
- De Clerq, F. (2013). Professionalism in South African education: The challenges of developing teacher professional knowledge, practice, identity and voice. *Journal of Education*, 57, 33–50.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools. URL: https://www.researchgate.net/publication/253622070_Teacher_Turnover_Teacher_Shortages_and_the_Organization_of_Schools
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 226. URL: https://ia601209.us.archive.org/9/items/ThomasS.KuhnTheStructureOfScientificRevolutions/Thomas_S_Kuhn_The_structure_of_scientific_revolutions.pdf
- Shakhrai, T. (2023). Axiological Paradigms of Participatory Methodology in the Context of the Educational Concept of «Human Centricism». *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*, June 8–9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 39–42.
- Thomas, R., Roy, I. & Clemens, W. (2016). Teacher professionalism and identity. URL: https://www.academia.edu/28631785/Teacher_professionalism_and_identity

References (translated and transliterated)

- De Clerq, F. (2013). Professionalism in South African education: The challenges of developing teacher professional knowledge, practice, identity and voice. *Journal of Education*, 57, 33–50 [in English].
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools [in English].
- Karakoz, S. (2003). Intelihent dukhu [Intellectual of the spirit]: [I.A. Ziazun]. *Osvita*, 13, 10–11 [in Ukrainian].

- Khomych, O., Sultanova, L., & Shakhrai, T. (2014). Polikultura osvita v konteksti zahalnokulturnoho rozvytku osobystosti pedahoha [Multicultural Education in the Context of General Cultural Development of a Teacher's Personality]: monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD, 212 [in Ukrainian].
- Kremen, V. (2009). Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvithnoho prostoru [Philosophy of human centredness in educational space strategies]. K.: Pedahohichna dumka, 520 [in Ukrainian].
- Kudin, V. (2008). Pedahohichna osvita i suchasnist [Teacher Education and Modernity]. *Pedahohichna osvita i osvita doroslykh: yevropeyskyi vymir*: zb.nauk. pr. / za zah. red. I.A. Ziaziuna, N.H. Nychkalo. K.; Khmelnytskyi, 262-272 [in Ukrainian].
- Kuhn, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions, Chicago: University of Chicago Press, 226 [in English].
- Motsiaka, P. (2011). Nizhynskyi Istoryko-filohichnyi instytut kniazia Bezborotka u portretakh yoho dyrektoriv [Prince Bezborotko Nizhyn Historical and Philological Institute in the portraits of its directors]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. 312 [in Ukrainian].
- Nychkalo, N.H., Lukianova, L.B., & Khomych, L.O. (2021). Profesiina pidhotovka vchytelia: ukraïnski realii, zarubizhnyi dosvid [Professional teacher training: Ukrainian realities, foreign experience: a research and analytical report]: naukoivo-analitychna dopovid (V.H. Kremen, red.). Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka» [in Ukrainian].
- Platon [Platon]. Wikipedia [in Ukrainian].
- Profesiini standarty [Professional standards] [in Ukrainian].
- Shakhrai, T. (2014). Zahalnokultura hramotnist [General cultural literacy]. *Osvita doroslykh: entsyklopedychnyi slovnyk* [za red. V.H. Kremenia, Yu.V. Kovbasiuka]. K.: Osnova, 146 [in Ukrainian].
- Shakhrai, T. (2023). Axiological Paradigms of Participatory Methodology in the Context of the Educational Concept of «Human Centricism». Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference, June 8-9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 39-42 [in English].
- Siropolko, S. (2001). Istoryia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]. Lviv: Afisha, 136-149 [in Ukrainian].
- Sultanova, L., & Trynus, O. (2021). Profesiine samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv u konteksti Novoi ukraïnskoi shkoly [Professional self-improvement of future teachers in the context of the New Ukrainian School: a study guide]: navchalnyi posibnyk. Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 179 [in Ukrainian].
- Ziaziun, I.A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiia. K.; Cherkasy: ChPU im. Bohdana Khmelnytskoho, 608 [in Ukrainian].