

Научная статья

УДК 37.013.32

DOI: 10.32516/2303-9922.2026.57.18

Внедрение компетентностного подхода в образовательной системе Республики Уганда: анализ проблемы и рекомендации

Данил Владимирович Исаев

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, amarielsiannodel@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2841-3958>

Аннотация. В статье рассмотрены особенности внедрения компетентностного подхода в образовательной системе Республики Уганда. Проанализированы опубликованные материалы и данные, полученные в ходе непосредственной преподавательской работы на территории Уганды, по переходу на компетентностно-ориентированное обучение. Раскрыты основные проблемы, связанные с внедрением компетентностного подхода, как общепедагогические, так и специфические, характерные исключительно для Уганды, а также некоторые особенности педагогической работы в этой стране. Описан опыт проведения курсов повышения квалификации для учителей в дистанционном формате в рамках государственного задания «Ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования в Республике Уганда» на базе Оренбургского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: компетентностный подход, современное образование, Республика Уганда, новейшие образовательные технологии, повышение квалификации, языковая ситуация в образовании.

Для цитирования: Исаев Д. В. Внедрение компетентностного подхода в образовательной системе Республики Уганда: анализ проблемы и рекомендации // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2026. № 1 (57). С. 317—332. URL: http://vestospu.ru/archive/2026/articles/57/18_57_2026.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2026.57.18.

Original article

Competency-Based Approach to the Education System of the Republic of Uganda: Analysis and Recommendations

Danil V. Isaev

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, amarielsiannodel@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2841-3958>

Abstract. The article examines the features of the implementation of a competency-based approach in the education system of the Republic of Uganda. The materials published by the researchers and the data obtained in the course of direct work in Uganda on the transition to competence-based teaching are analyzed. The article considers the main problems related to the introduction of the competence-based approach, both general pedagogical and specific to Uganda, as well as some features of pedagogical work in the Republic of Uganda, the experience of conducting advanced training courses for teachers in a remote format within the framework of the state assignment “Resource and information technology support of educational activities and management of the education system in the Republic of Uganda” on the basis of Orenburg State Pedagogical University.

Keywords: competence-based approach, modern education, the Republic of Uganda, modern educational technologies, advanced training, language situation in education.

For citation: Isaev D. V. Competency-Based Approach to the Education System of the Republic of Uganda: Analysis and Recommendations. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2026, no. 1 (57), pp. 317—332. DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2026.57.18>.

© Исаев Д. В., 2026

Введение

В российском образовании компетентностный подход в обучении стал в определенном смысле привычным для педагогов. Доктор психологических наук Э. Ф. Зеер определяет ключевые понятия для компетентностного подхода следующим образом: «Компетентностный подход — это приоритетная ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метакачества. Компетентности — это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [5, с. 29]. Таким образом, компетентностный подход предполагает переход к более практико-ориентированному обучению, он не исключает знания из процесса, но корректирует их восприятие, место в образовательном процессе, смещая акцент на формирование компетенций.

Внедрение компетентностного подхода на территории Республики Уганда — процесс относительно новый. Активная реализация преподавания в его контексте началась в феврале 2020 г. [32, р. 32]. Переход на компетентностный подход в образовании стран Африки обусловлен необходимостью обеспечить возможности их устойчивого развития в современных экономических, политических, социальных реалиях [27]. В настоящее время на территории Уганды происходят быстрые изменения, направленные на внедрение такого подхода. Они предполагают направленность педагогики на ученика, а также, как отмечают Д. Атухура и Р. Намби, интеграцию технологических и практических инноваций в процесс обучения [14, р. 246]. В целом, по словам И. А. Воронцовой, «страны Африки переживают сегодня экономический, технологический и культурный подъем, рост осознания национальной идентичности, усиление влияния на международной арене. Это ведет к обновлениям в образовательной политике африканских государств, переосмыслению роли учителя в трансляции учащимся знаний, компетенций, морально-нравственных и ценностных установок» [3, с. 119].

При этом Айша Намибиру и ряд других угандийских педагогов констатируют, что учителям зачастую не хватает учебных материалов, а также базовой подготовки к работе в рамках компетентностного подхода [28, р. 18—19]. Большинство университетов и учебных заведений, обеспечивающих полноценную подготовку как в очном, так и в дистанционном формате, располагаются в центральной части страны, в городах, тогда как основная часть населения страны проживает в селах [15, р. 86]. Г. М. Кулаева и П. А. Якимов отмечают в целом необходимость преодоления финансовых и личностных трудностей при организации педагогической поддержки, и, хотя это касается преимущественно Центров открытого образования [6, с. 261], эти факторы также должны приниматься во внимание при проведении подобных курсов повышения квалификации, анализе и прогнозировании взаимодействия между системами образования России и Республики Уганда.

Целью настоящего исследования является анализ особенностей внедрения компетентностного подхода в системе образования Республики Уганда.

Исследование предполагает первичный анализ опыта работы педагогов столичного региона Уганды и решение следующих теоретических и практических задач:

1. Провести анализ литературы по данной тематике и опыта внедрения компетентностного подхода в системе образования в целом.
2. Определить основные проблемы, возникающие при реализации компетентностного подхода в системе образования.

3. Проанализировать возможные пути решения данных проблем в рамках образовательного взаимодействия преподавателей Уганды и России.

4. Проанализировать результаты проведения курсов повышения квалификации для преподавателей по вопросам, связанным с внедрением компетентного подхода.

В рамках рассмотрения проблемы внедрения компетентного подхода в системе образования Уганды одним из первых встает вопрос качества подготовки педагогических кадров. Проведенный анализ литературы, а также общение с преподавателями во время работы в африканской стране показывают, что одной из основных сложностей является не столько техническое оснащение или отсутствие необходимых пособий, сколько именно качество подготовки учителей. В современном образовании в России акцент ставится на «такие личностные качества будущих педагогов, как развитие у них критического мышления, социальной ответственности и стремления к познанию, самопознанию, саморазвитию» [8, с. 109]. Передача данного опыта коллегам из Республики Уганда потенциально может повысить эффективность развития образования в этой стране.

М. В. Глебова, рассматривая аспекты профессиональной подготовки, отмечает, что «профессиональная компетентность выпускников педагогических специальностей, их конкурентоспособность — требование времени» [4, с. 99], связанное в том числе и с активной работой в рамках актуальных подходов в сфере образования. Таким образом, развитие педагога невозможно без применения результатов передового педагогического опыта в своей практике. В данном ключе Российская Федерация имеет богатую историю внедрения новейших образовательных технологий, что может повысить уровень педагогического профессионализма в Республике Уганда.

В российской системе образования компетентный подход используется значительно более активно, поэтому взаимодействие двух стран в образовательной сфере может повысить качество подготовки кадров в Республике Уганда и попутно решить такие прикладные задачи, как повышение престижа российского образования, продвижение русского языка за рубежом и некоторые другие.

Практический характер исследования обуславливает необходимость подробного описания опыта работы в рамках проведения курсов повышения квалификации угандийских педагогических кадров. Представленные в настоящей работе данные могут быть использованы для дальнейшего развития практического взаимодействия и теоретических исследований в области педагогики.

Методы исследования

В рамках настоящего исследования автором была проанализирована литература, посвященная проблемам компетентного подхода в Республике Уганда, в частности, статьи в англоязычных изданиях по педагогике (Education and Society, ELT Journal, European Journal of Education Studies, Journal of Multilingual and Multicultural Development и др.). В отечественных исследованиях проблемы образования в Республике Уганда рассматриваются редко. Дополнительным источником информации послужили опросы педагогов в школах Республики Уганда (2023 г.) и на курсах повышения квалификации преподавателей (2024 г.).

Кроме того, в процессе подготовки и взаимодействия с угандийскими преподавателями были проведены опросы с целью выявления ожиданий, сложностей и особенностей преподавания в этой африканской стране.

Группа российских преподавателей из Оренбургского государственного педагогического университета — доктор педагогических наук О. М. Косянова, кандидаты педагогических наук Г. Х. Агапова и Е. А. Миронова и кандидат филологических наук Д. В. Исаев — в 2023 г. работала над созданием Центра открытого образования на русском

языке в Республике Уганда. Работа велась на базе трех основных площадок: университета Макерере, школы «Академия Гринхилл» и центра «Росинка», в котором и до этого существовали группы по изучению русского языка под руководством непрофессиональных преподавателей — носителей русского языка, проживающих на территории Республики Уганда. В течение месяца интенсивных занятий учащимся предлагался языковой курс с нуля до уровня А1, результаты были подтверждены при помощи сертифицированного экзамена на знание русского языка, большинство слушателей получили сертификаты международного образца уровня А1.

В целом данные курсы послужили скорее основой и источником для пропаганды русской культуры и языка. Тем не менее открытие Центра открытого образования в Уганде позволило в дальнейшем продолжить работу, некоторые изучавшие язык студенты на данный момент обучаются в различных университетах России. Среди изучавших русский язык студентов университета Макерере были также представители соседних стран — Судана, Демократической Республики Конго и др. Подробный анализ проведенных курсов не входит в задачи настоящего исследования, однако в процессе непосредственной работы в Республике Уганда был получен ценный опыт взаимодействия с системой образования, а также отзывы педагогов (преимущественно учителей школы «Академия Гринхилл») о необходимости повышения их квалификации в рамках внедрения компетентностного подхода.

В 2024 г. вышеназванной группой преподавателей были организованы курсы повышения квалификации для африканских слушателей на тему «Компетентностный подход в образовании» на английском языке (36 часов). Курсы проходили в смешанном формате: часть занятий проводилась в виде онлайн-конференций, теоретический материал и практические задания были представлены на платформе электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ).

На краткосрочных курсах повышения квалификации рассматривались следующие тематические блоки: компетентностный подход в образовании, его актуальность и общая специфика; понятие компетенций, их классификация и специфика; сущность компетентностного подхода в обучении; теоретические и практические основы развития компетенций обучающихся; технологии применения компетентностного подхода в образовательной деятельности; личность педагога и личность ученика в компетентностном подходе; специфика компетентностного подхода в обучении иностранным языкам и лингвистическим дисциплинам; методы оценки сформированности компетенций.

В каждом блоке слушателям курсов предлагался теоретический материал, примеры практической работы школьных учителей и преподавателей средних специальных образовательных учреждений и вузов, также были представлены практические задания, тесты и формы обратной связи.

Результаты исследования

Прежде всего следует рассмотреть вопрос изучения языков коренного населения Республики Уганда и работы с ними. Изучение и использование национальных языков позволит не только обогатить науку, но и полнее реализовать определенные методические принципы, в частности принцип учета родного языка при изучении иностранного. Учет национальных языков необходим в том числе и с методической точки зрения. Во-первых, привлечение материалов на африканских языках позволяет более эффективно развивать преподавание, причем не только языковое, где учет особенностей родного языка является одним из базовых методических принципов. Во-вторых, исследование языков народов

Уганды создает определенную положительную мотивацию, а также служит основой для продуктивного научно-педагогического сотрудничества.

В целом языки на территории Уганды распределяются по трем категориям: языки коренных народов (луганда, ачоли и др.), эндогенный язык суахили и основной неэндогенный английский. Несмотря на то что именно английский является наиболее престижным, только 15,4% населения владеет им на продвинутом уровне [24, р. 37]. При этом существует известная поговорка: «Язык суахили родился на Занзибаре, окреп в Танзании, заболел в Кении, умер в Уганде и был похоронен в Конго» [1, с. 258]. На пути развития суахили встречается ряд проблем, среди которых и неоднозначное прошлое языка в Уганде, и материальные проблемы (в целом характерные для системы образования Республики Уганда) [1, с. 266].

Языковая ситуация в Уганде в целом характеризуется многообразием. На территории страны представлено значительное количество языков, используемых местным населением. Так, некоторые источники отмечают существование 41 языка, из которых 39 являются автохтонными или языками коренных народов, два к ним не относятся, при этом другие два находятся под угрозой вымирания и еще два по сути представляют собой вымирающие языки [34, р. 34]. Около трети населения говорит дома на луганда или на руньянкоре [16, р. 2].

Необходимо отметить, что некоторые из языков коренного населения Уганды не исследованы на достаточном уровне. К примеру, язык руули (на котором говорит около 160 тыс. человек в Уганде) «до сих пор является слаборазвитым. На нем по-прежнему отсутствует письменная литература, и его использование в официальных областях, таких как школы, печатные СМИ и юриспруденция, еще не достигнуто» [38, р. vi]. Несмотря на активные попытки правительства продвигать африканский язык вместо английского в качестве основного языка общения, ситуация в самой стране остается сложной [16]. Ц. Джинго и Л. Бакизе отмечают, что суахили является преимущественно третьим осваиваемым языком для большинства учащихся школ в Уганде, за исключением небольшого количества учеников, для которых он является основным языком общения [18, р. 313]. При этом в начале XX в. предпринимались усилия по продвижению суахили на территории Уганды, в частности в 1930 г. были открыты 28 центров обучения на этом языке [25, р. 87], но уже в 1952 г. суахили был полностью исключен из системы образования. Основной причиной было противодействие ему и стремление сделать языком общения луганда [26, р. 87].

В целом, «несмотря на все усилия правительства, направившего учителей суахили по всей стране, предоставившего... учебники во все школы, разработавшего языковую политику и сделавшего язык суахили обязательным в начальных школах и средних школах... учитывая тот факт, что суахили обладает мощной местной и региональной культурной базой, охватывающей весь восточноафриканский регион, приходится констатировать, что уровень развития академических компетенций в области языка суахили остается низким» [12, р. 103, *пер. авт.*]. Слушатели курсов повышения квалификации подтверждали данную картину, хотя анализ литературы показывает, что ситуация с языком суахили постепенно меняется.

Переход к компетентностному подходу в системе образования Республики Уганда предполагает, кроме всего прочего, переход от традиционных моделей, направленных на знания, к современным, более ориентированным на самого студента [32, р. 30]. Надо признать, что, несмотря на экономические сложности, проблемы социального характера, инфекционные заболевания, бедность значительной части населения и другие насущные вызовы, руководство Республики Уганда проявляет стремление развивать качественное

образование и в этом контексте внедрять подход с опорой на компетенции учащихся. Следует отметить, что подобная ситуация остается типичной для Африки в целом: так, пример Республики Мали показывает, что «не все учителя поддерживают идею компетентностного подхода прежде всего по причине отсутствия адекватной подготовки, материалов, времени и человеческих ресурсов. Кроме того, имеется проблема неразличения конвергентной педагогики и компетентностного подхода, в том числе из-за отсутствия четкого разграничения сфер действия национальных языков и французского языка» [7, с. 60], являющегося основным в стране. Эти же проблемы, хотя и со своей спецификой, характерны и для Республики Уганда.

Анализ литературы по представленной теме позволяет сделать определенные выводы. Прежде всего, большая часть рассмотренных в настоящей работе исследовательских статей представляет собой изучение определенного аспекта внедрения компетентностного подхода, в частности, наибольшее освещение получает анализ проблем, связанных с его имплементацией в системе образования [14; 20; 22; 29; 37]. Общее восприятие компетентностного подхода в образовании в Уганде является примерно схожим для большинства педагогов [11, р. 107]. При этом, несмотря на все сложности, отношение к нему может быть охарактеризовано как положительное. Педагоги видят преимущества компетентностного подхода. В то же время исследование, проведенное М. Вамби, Т. К. Оченг, показывает, что около половины угандийских учителей (в рассмотренных в их исследовании школах) продолжают придерживаться традиционного подхода [37, р. 189] с ориентацией на учителя, а не на ученика. Улучшение подготовки и повышение информированности как педагогов, так и родителей обучающихся играет в подобной ситуации ключевую роль. Важным представляется и получение обратной связи как одного из ключевых компонентов компетентностного подхода [29, р. 9].

Кроме того, следует отметить общую особенность подхода исследователей к анализу ситуации в системе образования Африки — некоторый бессистемный характер изучения явления. И если проблематика внедрения компетентностного подхода, сложности и вызовы, с которыми сталкиваются педагоги, разработаны достаточно подробно, то предложения по решению существующих проблем сложно назвать обоснованными.

В процессе внедрения компетентностного подхода учителя Уганды сталкиваются с различными сложностями, в том числе у местных преподавателей иногда отсутствует понимание того, каким образом должно проводиться обучение в рамках этого подхода [21, р. 119]. Проведение курсов повышения квалификации по этой проблеме представляется одной из эффективных форм взаимодействия Российской Федерации и Республики Уганда.

В качестве примера можно привести онлайн-взаимодействие в формате видеоконференций, которое предполагало проведение лекций и обсуждение материалов с участниками курсов из Уганды. Возможности дистанционного обучения, развитие технологий интернет-коммуникаций позволяют активнее использовать подобный формат взаимодействия. Тем не менее в процессе этой работы возникали определенные сложности следующего характера:

- разная степень доступности Интернета в Республике Уганда: для некоторых преподавателей вне столицы и крупных городов подключение к сети может составлять проблему, а связь не всегда бывает стабильной;
- высокая загруженность учителей не всегда оставляет им возможность участвовать в подобных курсах;
- ограничение территориального охвата языком курсов (они проводились на английском), поскольку преимущественно были представлены слушатели из столичного реги-

она. В дальнейшем положительный эффект может быть достигнут за счет расширения территориального охвата педагогов;

- сложности с использованием подходящих платформ. Российские платформы (Rutube, Moodle) доступны в Уганде, однако работа с ними вызывала сложности у местных учителей.

Теоретические материалы (переводы статей ведущих российских педагогов, лекции, созданные на основе теоретических и практических результатов преподавания, а также некоторых рабочих программ, используемых в ОГПУ и Оренбургской духовной семинарии) и практические задания были размещены на платформе ЭИОС ОГПУ. Слушателям курсов был предоставлен к ним доступ.

В качестве преимуществ размещения материала на подобной платформе можно отметить постоянную доступность курсов, возможность для слушателей без особых проблем получить доступ к материалам в любое время, простоту оценивания результатов работы и подключения новых участников.

Слушатели курсов — школьные учителя Республики Уганда, преимущественно территорий, расположенных недалеко от столицы. Абсолютное большинство (90%) представляли учителя английского языка и литературы. Это связано с тем, что именно они в силу контактов быстрее узнавали о курсах, а также с тем, что, как отмечали сами учителя, среди обучающихся языкам, в особенности английскому, преобладает положительное отношение к компетентностному подходу в силу специфики методики преподавания предмета. На курсах присутствовали и учителя математики (10%). Одна из слушательниц курсов преподает детям с нарушениями зрения и сама имеет нарушения зрения. Стаж работы педагогов распределялся следующим образом: 20% — около 2 лет, 20% — около 10 лет, остальные 60% — 4—5 лет.

Для подведения итогов обучения было проведено финальное анкетирование слушателей. Анкета включала следующие вопросы:

1. Были ли курсы повышения квалификации полезны для вас?
2. Какие дополнительные вопросы вы бы хотели рассмотреть на последующих курсах?
3. Как вы можете применить полученные на курсах знания в своей педагогической деятельности?

Отдельно следует отметить то, какие педагоги приняли участие в курсах повышения квалификации.

Накладывая итоги анкетирования на анализ ситуации в целом, мы получаем следующую картину:

1. Анкетируемые выразили общее положительное впечатление от взаимодействия. Большинство слушателей позитивно охарактеризовали курсы и предоставленный им практический материал. При этом наибольшее число положительных отзывов дали преподаватели английского языка.

2. Среди слушателей курсов абсолютное большинство представляли молодые педагоги гуманитарного профиля. В целом это обусловлено двумя факторами. Прежде всего — сама специфика контактов, возникших в процессе непосредственной работы на территории Республики Уганда, предполагала наиболее частый контакт с педагогами гуманитарного направления, преимущественно с учителями языка. Кроме того, именно в среде педагогов иностранного языка, как отметили сами слушатели курсов, существует наиболее положительное отношение к компетентностному подходу.

3. Все участники курсов (100%) отметили, что проведенное повышение квалификации оказалось для них полезным. Некоторые (30% слушателей) отметили своевремен-

ность курсов и то, что им удалось сформировать правильное понимание сущности компетенций. 50% слушателей положительно оценили возможность познакомиться с опытом России. В то же время 100% слушателей охарактеризовали компетентностный подход как требующий большей подготовки, 80% видят возможности для активного внедрения в педагогическую практику опыта, полученного в рамках курсов повышения квалификации.

В целом исследователи образования в Республике Уганда постоянно отмечают слабую осведомленность педагогов о специфике компетентностного подхода. В особенности это касается сельских районов [23, р. 13]. В то же время общая оценка эффективности компетентностного подхода в странах Африки остается под вопросом в силу его новизны.

4. Одна из острых проблем — большое количество учеников в классе, что существенно затрудняет реализацию индивидуального подхода. Переполненность классов отмечают многие исследователи, в частности, Р. Г. Мукаса, который подчеркивает невозможность внедрения технологий компетентностного подхода в больших классах [26, р. 16]. Переполненность школ не позволяет индивидуально работать с каждым учащимся, особенно в условиях недостатка оборудования [19, р. 272—273].

5. Родители учащихся также не всегда понимают специфику компетентностного подхода и не готовы оказывать содействие учителям в педагогическом процессе [21, р. 121]. Объяснение специфики, особенностей компетенций, снятие сомнений в том, что новый подход не предполагает отказа от знаний, позволило дать слушателям дополнительные инструменты работы с родителями.

Мнение, что компетентностный подход предполагает ухудшение получаемых знаний и снижение качества обучения, присутствует не только среди родителей, но и среди исследователей [35, р. 95]. Большинство учителей характеризуют компетентностный подход как ориентированный больше на способности, умения и навыки учащихся, чем на теоретические знания [35, р. 97], при этом привычка, инерция мышления, приверженность традиционному подходу — все это создает дополнительную проблему для педагогов, которая может быть частично решена в ходе проведения курсов повышения квалификации. Это также позволяет решить проблему низкой мотивации педагогов, представляющую собой дополнительную сложность в рамках внедрения компетентностного подхода [22, р. 84]. Повышение осведомленности преподавателей об особенностях новых образовательных стратегий повышает их стремление внедрить данные стратегии в свою практику [36].

6. Курсы оказались полезными для слушателей, они отметили, что у них появилось понимание того, что представляют собой компетенции, какие шаги могут быть предприняты на уровне педагога, работы с родителями, какие методы целесообразно использовать в реальной практической работе. На курсах мы в основном ориентировались на общие понятия, общую практику компетентностного подхода в образовании, однако некоторые примеры приводились с учетом специфики обучения иностранным языкам. Дополнительным преимуществом для слушателей была необходимость осваивать и использовать средства ИКТ, поскольку их активное применение учащимися и педагогами осложнено отсутствием данных технических средств в отдаленных районах, а также слабыми навыками работы педагогов в сети Интернет [30, р. 616] (нередко именно это становилось проблемой при обеспечении дистанционных курсов).

7. В качестве одной из дополнительных сложностей слушатели курсов выделили вопрос развития исследовательских компетенций учащихся. Не случайно Д. Атухура и Р. Намби отмечают, что ученикам нужно учиться культуре научного поиска, порой это осложняется ситуацией двуязычия (использование местного языка дома, иногда и в клас-

се, тогда как официальным остается английский) [14, р. 251]. Отношение учащихся к новому формату, в котором предполагается значительный объем самостоятельной работы, остается негативным, особенно сложным это представляется тем из них, кто обучался в рамках традиционного подхода на более ранней ступени образования (например, в начальной школе).

8. Другой особенностью, которую часто выделяли слушатели курсов повышения квалификации, было то, что в сфере образования (в том числе с точки зрения восприятия населением) доминирует английский язык. Наибольшую мотивацию родители проявляют именно по отношению к английскому языку. Другие предметы зачастую не так интересны родителям и ученикам. Это во многом связано с особенностями языковой ситуации в Уганде. Кроме того, именно английский служит *lingua franca* в Уганде. Национальные языки, такие как луганда или руньянкоре, могут использоваться в младшей школе, но постепенно учащимся необходимо перейти на английский.

Дополнительной сложностью в развитии обучения на национальных языках на территории Уганды является недостаточная обеспеченность педагогическими кадрами, способными вести преподавание дисциплин на том или ином языке. В данном контексте опыт субъектов Российской Федерации может быть полезен и перенесен на новую почву в рамках международного сотрудничества.

В целом языковые проблемы Уганды соответствуют языковым проблемам других африканских стран: большое количество племен, говорящих на своих языках, европейский язык в качестве средства общения между ними и на официальном уровне. К примеру, количество людей, говорящих на самом распространенном в стране языке луганда, оценивается в более чем 4 миллиона человек [34, р. 36], для некоторых он становится вторым языком, служащим для общения. Следует отдельно отметить, что выбор английского, а не одного из африканских языков в качестве официального для Уганды был непростым, при этом по законодательству он должен использоваться в школе наряду с национальными языками (постепенно совершается переход от национальных языков к английскому), однако фактически полный переход на английский совершается раньше, и это тоже оказывает влияние на мотивацию к обучению [34, р. 44—45]. Однако доминирующий статус английского не позволяет реализовать принцип учета родного языка в методике преподавания в дальнейшем, хотя и облегчает стандартизацию работы. Более того, участники курсов отмечали, что английский язык — это единственный предмет, по отношению к которому у родителей и учеников отмечается положительная мотивация, присутствует понимание важности и необходимости его изучения, а также стремление получить по нему высокие результаты.

Наибольшие затруднения в реализации практических задач вызвали следующие факторы:

1. Технические проблемы, связанные с доступностью Интернета, стабильностью подключения и доступа к конкретному сайту.

2. Большое количество учеников в классе и низкая мотивация к обучению, характерная для всех предметов (кроме английского языка). Более того, многие дети, особенно в подростковом возрасте, пропускают занятия. Для учителей Уганды эти вопросы были существенными, и очень часто в процессе проведения лекционных занятий они задавали вопросы по поводу того, каким образом можно справиться с этими проблемами. В частности, рекомендации по мотивации и организации работы в рамках компетентного подхода (также являющегося требованием в Республике Уганда), которые были нужны преподавателям, касались вопросов работы в больших группах. Преподаватели, внедряющие учебный план, основанный на компетенциях, несут ответственность за разработку

учебных заданий. Однако разработчикам учебных программ важно поддерживать этих преподавателей в их стремлении к этому. Большинство учителей не знают, что делать при разработке учебных заданий и качественных учебных материалов, поскольку они являются выпускниками программы, основанной на знаниях [31, р. 54]. В подобном контексте развитие курсов повышения квалификации позволяет целенаправленно корректировать некоторые аспекты педагогической работы.

3. Компетентностный подход в образовании в Республике Уганда находится на ранней стадии внедрения в образовательный процесс, и еще далеко не все педагоги понимают, что такое компетенции, в чем преимущества перехода на компетентностную модель. Однако определенные исследования (в частности, работа Б. Катуребе и Г. Налукваго) отмечают, что в общеобразовательных школах у учителей присутствует интерес к внедрению компетентностного подхода в рамках повышения креативности и разностороннего развития учащихся [20, р. 6].

Главной проблемой, с которой высшим учебным заведениям Уганды придется столкнуться в связи с профессиональной подготовкой педагогов, является преобладание научных практик, в том числе преподавания, ориентированного на экзамены. Даже учебные заведения, осуществляющие подготовку педагогов, по-прежнему очень иерархичны и характеризуются относительно негибким распределением ролей [33, р. 50], что не соответствует особенностям компетентностного подхода. Проведение подобных курсов, предполагающих активный обмен опытом между педагогами разных стран, дает возможность улучшить сложившуюся ситуацию.

4. Отдельную сложность для Уганды представляет вопрос доступности образования. В рамках обеспечения доступности важно отметить, что при оценке количественных и качественных показателей в образовании на территории Республики Уганда исследователи опираются на экзаменационные оценки и другие формальные признаки (что не всегда является релевантным с точки зрения компетентностного подхода) [9, р. 469]. Широкое внедрение технологий дистанционного обучения позволит не только увеличить возможности доступа учащихся и педагогов Республики Уганда к образовательным материалам, но и даст возможность создать более гибкое расписание, которое, в свою очередь, решит проблему, связанную с тем, что многие из детей бросают школу в силу невозможности продолжать обучение [13, р. 294].

Расширение сотрудничества может включать в том числе предоставление доступа к российским образовательным платформам, при этом перевод на местные языки (который был бы сложным в силу целого ряда факторов) не нужен, достаточно предоставления материалов на английском языке. Однако слабое развитие цифровой инфраструктуры и неравный физический доступ к ней создают значительный барьер для получения образования в области информационных и цифровых технологий. Этот барьер в сочетании с низким уровнем доходов и высокой стоимостью цифрового образования исключает значительную часть населения Африки, которая могла бы внести свой вклад в создание человеческого капитала для обеспечения нового качества экономического роста в регионе [10].

В качестве путей решения проблем, связанных с внедрением компетентностного подхода в систему образования Республики Уганда, могут быть предложены следующие меры:

1. Поскольку одной из основных проблем является слабая подготовка педагогов к работе в рамках компетентностного подхода, проведение курсов повышения квалификации на базе российских высших учебных заведений позволит улучшить качество работы учителей в Республике Уганда, а педагогам из России — получить опыт международно-

го сотрудничества. Безусловно, данный вариант требует определенной подготовки и для российских сотрудников, в частности, необходимо определенное понимание специфики реалий Африки. Тем не менее проведенные курсы повышения квалификации могут служить одним из примеров подобной практики, и ее расширение приведет к положительным результатам.

2. Решение проблемы с обеспеченностью пособиями, материалами и пр. может предполагать совместную разработку учебно-методических изданий, обеспечение их публикации и доступа к ним учащихся, а также перевод на английский язык имеющихся учебно-методических материалов в Российской Федерации. Российский педагогический опыт и накопленная учебно-методическая база позволят не только без проблем найти содержательные ресурсы для продвижения компетентного подхода в странах Африки, но и укрепить международные связи, создав положительный образ России.

3. Решение вопросов, связанных с большим количеством учащихся в классах, а также с доступностью образования и технических средств, находится вне компетенции педагогов Российской Федерации, однако разработка определенных методик работы в классах с большим количеством учащихся и проведение специальных курсов повышения квалификации для педагогов возможны технически и будут высоко востребованы в Республике Уганда, а также позволят еще больше укрепить взаимодействие двух стран в сфере образования. Тем не менее подобные меры требуют проведения дополнительных педагогических исследований, в том числе и на территории Уганды.

Заключение

Изучение публикаций, посвященных исследованиям образования в Республике Уганда, опрос учителей и преподавателей университетов во время непосредственной работы на территории Уганды, а также проведение курсов повышения квалификации для учителей этой страны позволяют сделать ряд выводов:

1. Анализ педагогической литературы показывает, что в образовательной системе Российской Федерации компетентный подход применяется более системно, более основательно, у педагогов в России накопился достаточно большой опыт работы, особенно в сфере преподавания иностранных языков, тем самым в перспективе обмен опытом с преподавателями Республики Уганда может быть достаточно эффективным с точки зрения повышения вовлеченности студентов и взаимных образовательных проектов. Основной сложностью для Республики Уганда является слабая обеспеченность учебными материалами, компьютерами и низкий уровень подготовки педагогического состава образовательных учреждений. Учет специфики Республики Уганда (к примеру, наличие на территории страны племен, разговаривающих на более чем 50 языках [17, р. 56]) является обязательным условием успешного развития взаимодействия в области образования.

Преподаватели и исследователи в Уганде отмечают примерно одинаковые проблемы, возникающие в рамках внедрения компетентного подхода в образовании. Проведение курсов повышения квалификации, представленных в рамках настоящей статьи, может послужить основой для ликвидации некоторых из представленных трудностей. Языковая ситуация на территории Уганды, с одной стороны, упрощает взаимодействие, так как преподавание и коммуникация могут вестись на английском, в то же время в дальнейшем необходим учет особенностей местных языков — как суахили, так и языков коренных народов (луганда, ачولي и др.), поскольку это позволит охватить большее количество людей (с учетом языковой базы в регионах, кроме столичного), а также избежать проблем с ассоциированием английского языка с колониальной политикой. Более того, контакты в области образования между Российской Федерацией и Республикой Уганда повысят престиж изучения русского языка, что, в свою очередь, даст участникам об-

разовательного процесса более широкий доступ к научной и методической литературе, разработанной в России.

2. Некоторые сложности и вопросы, представленные в классических исследованиях по компетентностному подходу (в частности, в работах Э. Ф. Зеера), связаны с сохранением научности и высокого уровня получаемых учениками знаний в случае перехода к компетентностному подходу, опасений, что «ориентация содержания образования на формирование компетентностей приводит к обеднению системы научных знаний по учебным предметам и дисциплинам» [5, с. 34]. Кроме того, педагогами, слушателями курсов и исследователями отмечены такие проблемы, как перегруженность классов, недостаток материально-технического оснащения школ, а также значительное увеличение сложности подготовки к занятиям в рамках компетентностного подхода.

3. Проведение курсов в целях повышения осведомленности учителей Республики Уганда о специфике работы в рамках компетентностного подхода силами российских специалистов не только позволит улучшить качество работы преподавателей, но и поднимет среди них престиж российского образования, откроет новые возможности для сотрудничества с Угандой и другими странами Африки. Русский язык и российское образование, как отмечает И. А. Алешковский с соавторами, «в полной мере реализуют свой потенциал “мягкой силы”, формируя современное поколение африканцев, интересующихся Россией и разделяющих ее ценности» [2, с. 67], что также является одним из важных результатов развития взаимодействия в сфере образования, где педагоги России могут поделиться богатым опытом с африканскими коллегами.

4. Безусловно, краткосрочные курсы не могут охватить всей специфики преподавания в рамках компетентностного подхода, однако полученный опыт позволяет увидеть не только перспективы дальнейшего сотрудничества в области образования с Республикой Уганда, но и повысить престиж российского образования за рубежом.

Таким образом, анализ исследований в сочетании с опытом проведения практических занятий с преподавателями Республики Уганда позволяют определить основные перспективы дальнейшего взаимодействия двух стран в области образования. Сами слушатели оценили подобную возможность как положительную, отметили, что многие из сомнений, связанных с компетентностным подходом, у них отпали, однако среди основных запросов была помощь с работой в рамках подобного подхода в больших классах. Подобное требование может быть реализовано в дальнейшем развитии взаимодействия между образовательными учреждениями России и Уганды.

Список источников

1. Александров И. Язык суахили в Уганде: торговля, насилие, интеграция // Под небом Африки моей. История, культура, языки народов Африки / Ин-т стран Азии и Африки Московского гос. ун-та им. М. В. Ломоносова. М. : Ключ-С, 2020. Вып. 9. С. 257—266.
2. Алешковский И. А., Борисенко Е. А., Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В., Москаленко Л. С., Савина Н. Е. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях // Век глобализации. 2024. № 2 (50). С. 65—79. DOI: 10.30884/vglob/2024.02.05.
3. Воронцова И. А. Практики непрерывного профессионального образования педагогов в странах Западной Африки (опыт Республики Гана) // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 117—125. DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-117.
4. Глебова М. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров на современном этапе // Университет в эпоху педагогических новаций : сб. статей по итогам Второго профессорского педагогического форума. М. : Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание», 2023. С. 97—112.
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005. № 3 (33). С. 27—40.

6. Кулаева Г. М., Якимов П. А. Педагогическая поддержка деятельности «Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку» в странах Африки (на примере Республики Уганда) // *Перспективы науки и образования*. 2025. № 1. С. 258—270. DOI: 10.32744/pse.2025.1.17.
7. Сиссоко И. Г. Генезис и современное состояние системы образования в Мали // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2024. №. 20. С. 53—65. DOI: 10.24412/2712-827X-2024-20-53-65.
8. Тимохина Т. В., Марченко Е. С. Компетентностный подход в профессиональной подготовке современного педагога // *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. 2024. № 4. С. 106—112.
9. Adipala E., Ekimwere Z. O. Education Access Trends in Uganda // *RUFORUM Working Document Series*. 2023. N 22. P. 462—471.
10. Akberdina V. V., Vlasov M. V. Digital education index in cities of Africa // *R-Economy*. 2024. Vol. 10, N 3. P. 272—290. DOI: 10.15826/recon.2024.10.3.017.
11. Arinaitwe J., Reddy P. J. K. Perceptions towards Implementing a Competency-Based Curriculum (CBC) among secondary school teachers in Uganda // *Education and Society*. 2024. N 2. P. 101—108.
12. Arishaba E., Balimuttajjo S. Learner Centered Instructional Methods and Observable Academic Competencies in Kiswahili Language Among Secondary School Students in Mbarara Municipality, Uganda // *Journal of Research Innovation and Implications in Education*. 2024. Vol. 8, iss. 1. P. 101—119. DOI: 10.59765/vps36ir.
13. Asemere D., Kaggwa R. V. T., Kasujja J. P. Teachers' challenges and the implementation of Universal primary education in Hoima District: a case study of primary schools in Hoima city, Uganda // *European Journal of Education Studies*. 2024. Vol. 11, N 7. P. 280—298. DOI: 10.46827/ejes.v11i7.5427.
14. Atuhura D., Nambi R. Competence-based language curricula: implementation challenges in Africa // *ELT Journal*. 2024. Vol. 78, iss. 3. P. 245—254. DOI: 10.1093/elt/ccae003.
15. Basaza G., Milman N., Wright C. The Challenges of Implementing Distance Education in Uganda: A Case Study // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2010. Vol. 11, N 2. P. 85—91. DOI: 10.19173/irrodl.v11i2.833.
16. De Galbert P. G. Language transfer theory and its policy implications: exploring interdependence between Luganda, Runyankole-Rukiga, and English in Uganda // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2020. Vol. 44, N 2. P. 1—19. DOI: 10.1080/01434632.2020.1788038.
17. Gyagenda A. Culture and Educational Policy in Uganda // *Interdisciplinary Journal of Education*. 2024. Vol. 7, N 1. P. 56—70. DOI: 10.53449/ije.v7i1.371.
18. Jjingo C., Bakize L. Modelling Contemporary Perspectives on Materials Development for Kiswahili Pedagogies in Uganda's Lower Secondary Schools // *Kiswahili*. 2021. Vol. 84, N 2. P. 309—330.
19. Kagambe E., Kabasiita J., Kitembo M., Kasiita T., Muweesi C., Kaweesi M., Kaahwa Y., Namutebi E., Namubiru A. The Integration of ICT for Effective Implementation of the Competence-Based Curriculum among Secondary Schools in Kyaka II Refugee Settlement, Uganda // *East African Journal of Information Technology*. 2024. Vol. 7, N 1. P. 263—278. DOI: 10.37284/eajit.7.1.2205.
20. Katurebe B., Nalukwago H. The Influence of Competency-Based Curriculum Promoted Students' Innovativeness in Selected Government-Aided Secondary Schools of Wakiso District, Uganda. A Cross-Sectional Survey // *SJ Education Research Africa*. 2024. Vol. 1, N 4. P. 1—8. DOI: 10.51168/n8a64816.
21. Kidega C., Song Z., Ugochinyere I., James O., Ndikubwimana F. Confronting Challenges Facing Teachers in Implementing Competency-Based Curriculum in Uganda: A Case of Secondary Schools in Gulu City // *East African Journal of Education Studies*. 2024. Vol. 7, N 2. P. 112—129. DOI: 10.37284/eajes.7.2.1891.
22. Kidega C., Zheng S., Thet K. Factors Affecting the Implementation of Competency Based Curriculum in Secondary Schools in Uganda: A Systematic Literature Review // *North American Academic Research*. 2023. Vol. 6, iss. 9. P. 84—102. DOI: 10.7821/naer.2020.7.470.
23. Kitasse T., Ssembatya H. H. Analysis of the implementation of Competency-Based Curriculum in the Luganda Language Classroom in Selected Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala District, Uganda // *Journal of Research Innovation and Implications in Education*. 2024. Vol. 8, iss. 2. P. 1—16. DOI: 10.59765/bytr2475.
24. Milligan L. O., Isingoma B., Aciro T., Mirembe D. D., Krause N., Nuwategeka E. Learners' everyday experiences of violence in English medium secondary education in Uganda // *Global Social Challenges Journal*. 2024. Vol. 3, N 1. P. 31—48. DOI: 10.1332/27523349Y2024D000000008.
25. Mukama R. G. Language Policy in Uganda // *The Palgrave Handbook of Language Policies in Africa*. Cham : Springer International Publishing, 2024. P. 85—109.
26. Mukasa R. G. Narrative Inquiry of Educators' Experiences and Perspectives on Uganda's New Competence-Based Lower Secondary School Curriculum in the Rural Setting : PhD Thesis. Texas Tech University, 2024. 229 p.
27. Najjuma J. Teacher practices and effective implementation of competence based curriculum in public secondary schools in Hoima district, Uganda (unpublished graduate dissertation). Muni University, Arua, Uganda,

2024. URL: <https://journalissues.org/ijeprr/wp-content/uploads/sites/7/2023/06/Tumuheise-et-al.pdf> (date of access: 05.11.2024).

28. Namibiru A., Kitembo M., Kasiita T., Kagambe E., Kasiita T. Perceptions of Teachers on the Implementation of the Competence-Based Curriculum in Secondary Schools in Bundibugyo and Ntoroko Districts, Uganda // *East African Journal of Education Studies*. 2024. Vol. 7, N 3, P. 13—27. DOI: 10.37284/eajes.7.3.2013.

29. Ndeezi M., Pedersen G. A., Alipanga B., Luberenga I., Kohrt B. A., Kasujja R. Integrating EQUIP competency-based training into a university curriculum: a qualitative inquiry with students and faculty at Makerere University in Uganda // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 8. Art. 1290630. DOI: 10.3389/educ.2023.1290630.

30. Okoed M., Bileti E. A. Digital Literacy Training: Its Impact on Teachers in Busoga Region, Eastern Uganda // *International Journal of Recent Educational Research*. 2024. Vol. 5, N 3. P. 612—622. DOI: 10.46245/ijorer.v5i3.598.

31. Olema D. K., Nabitula A., Manyiraho D., Atibuni D. Z. Analysis of the Shift from Knowledge Based to Competency Based Education among Secondary School Teachers in Uganda // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 9, N 1. P. 49—56.

32. Oola J., Nambuya R., Masaba S., Omara D., Atibuni D. Z. Scenario-Based Assessment as a Driver of the Lower Secondary School Competency-Based Curriculum in Uganda // *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*. 2024. Vol. 2, N 6. P. 29—43. DOI: 10.59324/ejceel.2024.2(6).02.

33. Ssempala C., Ssenkusu P. M., Mitana J. M. V. Initial Teacher Training in the Wake of Uganda's National Teacher Policy and Covid-19 Lockdown: A Technical or Ethical Challenge? // *American Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 10, N 1. P. 46—53. DOI: 10.12691/education-10-1-5.

34. Ssempuuma J. Morphological and Syntactic Feature Analysis of Ugandan English: Influence from Luga, Runyankole-Rukiga, and Acholi-Lango. Berlin : Peter Lang, 2019. 278 p. DOI: 10.3726/b15305.

35. Tumuheise A., Ssempala F., Rwends F. T., Nachuha S. Factors affecting implementation of competence based curriculum in selected Secondary Schools of Kabale Municipality — Kabale District // *International Journal of Educational Policy Research and Review*. 2023. Vol. 10, N 2. P. 94—105. DOI: 10.15739/IJEPRR.23.008.

36. Uzorka A., Kalabuki K., Odebiyi O. A. The effectiveness of in-service teacher training programs in enhancing teaching quality and student achievement // *Forum for Education Studies*. 2024. Vol. 2, N 3. Art. 1465. URL: <https://ojs.acad-pub.com/index.php/FES/article/view/1465/916>. DOI: 10.59400/fes.v2i3.1465.

37. Wambi M., Ocheng T. K., Were D., Buluma A., Tusiime W. E., Balituumye M. Teachers' Perception on Implementing the Revised Lower Secondary Curriculum in Selected Schools in Uganda: A Focus on Emerging Issues and Coping Strategies // *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*. 2024. Vol. 2, N 1. P. 175—190. DOI: 10.59652/jetm.v2i1.173.

38. Witzlack-Makarevich A., Zellers M., Namyalo S., Molochieva Z. A dictionary and grammatical sketch of Ruruuli-Lunyala. Berlin : Language Science Press, 2021. xii + 778 p.

References

1. Aleksandrov I. Yazyk suakhili v Ugande: trgovlya, nasilie, integratsiya [Swahili in Uganda. Trade, violence, integration]. *Pod nebom Afriki moei. Istoriya, kul'tura, yazyki narodov Afriki* [Under my African Sky. History, culture, and languages of the peoples of Africa]. Moscow, Klyuch-S Publ., 2020, is. 9, pp. 257—266. (In Russian)

2. Aleshkovskii I. A., Borisenko E. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V., Moskalenko L. S., Savina N. E. Prodvizhenie russkogo yazyka i rossiiskogo obrazovaniya v Afrike v novykh realiyakh [Promotion of the Russian language and Russian education in Africa in new realities]. *Vek globalizatsii — Age of Globalization*, 2024, no. 2 (50), pp. 65—79. DOI: 10.30884/vglob/2024.02.05. (In Russian)

3. Vorontsova I. A. Praktiki nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov v stranakh Zapadnoi Afriki (opyt Respubliki Gana) [Continuous education practices for teachers in West Africa (the experience of the Republic of Ghana)]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2024, no. 4 (139), pp. 117—125. DOI: 10.20323/1813-145X-2024-4-139-117. (In Russian)

4. Glebova M. V. Aktual'nye problemy professional'noi podgotovki pedagogicheskikh kadrov na sovremennom etape [Current issues in the professional training of teaching staff at the current stage]. *Universitet v epokhu pedagogicheskikh novatsii: sb. statei po itogam Vtorogo professorskogo pedagogicheskogo foruma* [The university in the era of pedagogical Innovations. A collection of articles based on the results of the second professorial pedagogical forum]. Moscow, Obshcherossiiskaya obshchestvennaya organizatsiya "Rossiiskoe professorskoe sobranie" Publ., 2023, pp. 97—112. (In Russian)

5. Zeer E. F. Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu [A competency-based approach to education]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, 2005, no. 3 (33), pp. 27—40. (In Russian)

6. Kulaeva G. M., Yakimov P. A. Pedagogicheskaya podderzhka deyatelnosti "Tsentrov otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke i obucheniya russkomu yazyku" v stranakh Afriki (na primere Respubliki Uganda) [Pedagogical support for the activities of "Russian Language Open Education and Teaching Centers" in African countries (a case study of the Republic of Uganda)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 1, pp. 258—270. DOI: 10.32744/pse.2025.1.17. (In Russian)
7. Sissoko I. G. Genезis i sovremennoe sostoyanie sistemy obrazovaniya v Mali [Education system in Mali. Genesis and current state]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya — Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 20, pp. 53—65. DOI: 10.24412/2712-827X-2024-20-53-65. (In Russian)
8. Timokhina T. V., Marchenko E. S. Kompetentnostnyi podkhod v professional'noi podgotovke sovremennogo pedagoga [Competence-based approach to professional training of a modern teacher]. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta — Vestnik of State University of Humanities and Technology*, 2024, no. 4, pp. 106—112. (In Russian)
9. Adipala E., Ekimwere Z. O. Education Access Trends in Uganda. *RUFORUM Working Document Series*, 2023, no. 22, pp. 462—471.
10. Akberdina V. V., Vlasov M. V. Digital education index in cities of Africa. *R-Economy*, 2024, vol. 10, no. 3, pp. 272—290. DOI: 10.15826/recon.2024.10.3.017.
11. Arinaitwe J., Reddy P. J. K. Perceptions towards Implementing a Competency-Based Curriculum (CBC) among secondary school teachers in Uganda. *Education and Society*, 2024, no. 2, pp. 101—108.
12. Arishaba E., Balimuttajjo S. Learner Centered Instructional Methods and Observable Academic Competencies in Kiswahili Language Among Secondary School Students in Mbarara Municipality, Uganda. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 2024, vol. 8, iss. 1, pp. 101—119. DOI: 10.59765/vps36ir.
13. Asemera D., Kaggwa R. V. T., Kasujja J. P. Teachers' challenges and the implementation of Universal primary education in Hoima District: a case study of primary schools in Hoima city, Uganda. *European Journal of Education Studies*, 2024, vol. 11, no. 7, pp. 280—298. DOI: 10.46827/ejes.v11i7.5427.
14. Atuhura D., Nambi R. Competence-based language curricula: implementation challenges in Africa. *ELT Journal*, 2024, vol. 78, iss. 3, pp. 245—254. DOI: 10.1093/elt/ccae003.
15. Basaza G., Milman N., Wright C. The Challenges of Implementing Distance Education in Uganda: A Case Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2010, vol. 11, no. 2, pp. 85—91. DOI: 10.19173/irrodl.v11i2.833.
16. De Galbert P. G. Language transfer theory and its policy implications: exploring interdependence between Luganda, Runyankole-Rukiga, and English in Uganda. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2020, vol. 44, no. 2, pp. 1—19. DOI: 10.1080/01434632.2020.1788038.
17. Gyagenda A. Culture and Educational Policy in Uganda. *Interdisciplinary Journal of Education*, 2024, vol. 7, no. 1, pp. 56—70. DOI: 10.53449/ije.v7i1.371.
18. Jjingo C., Bakize L. Modelling Contemporary Perspectives on Materials Development for Kiswahili Pedagogies in Uganda's Lower Secondary Schools. *Kiswahili*, 2021, vol. 84, no. 2, pp. 309—330.
19. Kagambe E., Kabasiita J., Kitembo M., Kasiita T., Muweesi C., Kaweesi M., Kaahwa Y., Namutebi E., Namubiru A. The Integration of ICT for Effective Implementation of the Competence-Based Curriculum among Secondary Schools in Kyaka II Refugee Settlement, Uganda. *East African Journal of Information Technology*, 2024, vol. 7, no. 1, pp. 263—278. DOI: 10.37284/eajit.7.1.2205.
20. Katurebe B., Nalukwago H. The Influence of Competency-Based Curriculum Promoted Students' Innovativeness in Selected Government-Aided Secondary Schools of Wakiso District, Uganda. A Cross-Sectional Survey. *SJ Education Research Africa*, 2024, vol. 1, no. 4, pp. 1—8. DOI: 10.51168/n8a64816.
21. Kidega C., Song Z., Ugochinyere I., James O., Ndikubwimana F. Confronting Challenges Facing Teachers in Implementing Competency-Based Curriculum in Uganda: A Case of Secondary Schools in Gulu City. *East African Journal of Education Studies*, 2024, vol. 7, no. 2, pp. 112—129. DOI: 10.37284/eajes.7.2.1891.
22. Kidega C., Zheng S., Thet K. Factors Affecting the Implementation of Competency Based Curriculum in Secondary Schools in Uganda: A Systematic Literature Review. *North American Academic Research*, 2023, vol. 6, iss. 9, pp. 84—102. DOI: 10.7821/naer.2020.7.470.
23. Kitasse T., Ssembatya H. H. Analysis of the implementation of Competency-Based Curriculum in the Luganda Language Classroom in Selected Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala District, Uganda. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 2024, vol. 8, iss. 2, pp. 1—16. DOI: 10.59765/bytr2475.
24. Milligan L. O., Isingoma B., Aciro T., Mirembe D. D., Krause N., Nuwategeka E. Learners' everyday experiences of violence in English medium secondary education in Uganda. *Global Social Challenges Journal*, 2024, vol. 3, no. 1, pp. 31—48. DOI: 10.1332/27523349Y2024D000000008.

25. Mukama R. G. Language Policy in Uganda. *The Palgrave Handbook of Language Policies in Africa*. Cham, Springer International Publishing, 2024, pp. 85—109.
26. Mukasa R. G. *Narrative Inquiry of Educators' Experiences and Perspectives on Uganda's New Competence-Based Lower Secondary School Curriculum in the Rural Setting: PhD Thesis*. Texas Tech University, 2024. 229 p.
27. Najjuma J. *Teacher practices and effective implementation of competence based curriculum in public secondary schools in Hoima district, Uganda (unpublished graduate dissertation)*. Muni University, Arua, Uganda, 2024. Available at: <https://journalissues.org/ijeprr/wp-content/uploads/sites/7/2023/06/Tumuheise-et-al.pdf>. Accessed: 05.11.2024.
28. Namibiru A., Kisembo M., Kasiita T., Kagambe E., Kasiita T. Perceptions of Teachers on the Implementation of the Competence-Based Curriculum in Secondary Schools in Bundibugyo and Ntoroko Districts, Uganda. *East African Journal of Education Studies*, 2024, vol. 7, no. 3, pp. 13—27. DOI: 10.37284/eajes.7.3.2013.
29. Ndeezi M., Pedersen G. A., Alipanga B., Luberega I., Kohrt B. A., Kasujja R. Integrating EQUIP competency-based training into a university curriculum: a qualitative inquiry with students and faculty at Makerere University in Uganda. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 8, art. 1290630. DOI: 10.3389/educ.2023.1290630.
30. Okoed M., Bileti E. A. Digital Literacy Training: Its Impact on Teachers in Busoga Region, Eastern Uganda. *International Journal of Recent Educational Research*, 2024, vol. 5, no. 3, pp. 612—622. DOI: 10.46245/ijorer.v5i3.598.
31. Olema D. K., Nabitula A., Manyiraho D., Atibuni D. Z. Analysis of the Shift from Knowledge Based to Competency Based Education among Secondary School Teachers in Uganda. *International Journal of Educational Research*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 49—56.
32. Oola J., Nambuya R., Masaba S., Omara D., Atibuni D. Z. Scenario-Based Assessment as a Driver of the Lower Secondary School Competency-Based Curriculum in Uganda. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2024, vol. 2, no. 6, pp. 29—43. DOI: 10.59324/ejceel.2024.2(6).02.
33. Ssempala C., Ssenkusu P. M., Mitana J. M. V. Initial Teacher Training in the Wake of Uganda's National Teacher Policy and Covid-19 Lockdown: A Technical or Ethical Challenge? *American Journal of Educational Research*, 2022, vol. 10, no. 1, pp. 46—53. DOI: 10.12691/education-10-1-5.
34. Ssempuuma J. *Morphological and Syntactic Feature Analysis of Ugandan English: Influence from Luganda, Runyankole-Rukiga, and Acholi-Lango*. Berlin, Peter Lang, 2019. 278 p. DOI: 10.3726/b15305.
35. Tumuheise A., Ssempala F., Rwends F. T., Nachuha S. Factors affecting implementation of competence based curriculum in selected Secondary Schools of Kabale Municipality — Kabale District. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 2023, vol. 10, no. 2, pp. 94—105. DOI: 10.15739/IJEPRR.23.008.
36. Uzorka A., Kalabuki K., Odebiyi O. A. The effectiveness of in-service teacher training programs in enhancing teaching quality and student achievement. *Forum for Education Studies*, 2024, vol. 2, no. 3, art. 1465. Available at: <https://ojs.acad-pub.com/index.php/FES/article/view/1465/916>. DOI: 10.59400/fes.v2i3.1465.
37. Wambi M., Ocheng T. K., Were D., Buluma A., Tusiime W. E., Balituumye M. Teachers' Perception on Implementing the Revised Lower Secondary Curriculum in Selected Schools in Uganda: A Focus on Emerging Issues and Coping Strategies. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2024, vol. 2, no. 1, pp. 175—190. DOI: 10.59652/jetm.v2i1.173.
38. Witzlack-Makarevich A., Zellers M., Namyalo S., Molochieva Z. *A dictionary and grammatical sketch of Ruruuli-Lunyala*. Berlin, Language Science Press, 2021. xii + 778 p.

Информация об авторе

Д. В. Исаев — кандидат филологических наук, доцент

Information about the author

D. V. Isaev — Candidate of Philological Science, Assistant Professor

Статья поступила в редакцию 15.08.2025; одобрена после рецензирования 21.11.2025;
принята к публикации 20.02.2026

The article was submitted 15.08.2025; approved after reviewing 21.11.2025;
accepted for publication 20.02.2026