

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.13>

Є. Спіцин, канд. пед. наук, проф.

Т. Хміль, магістр

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

*Проаналізовано досвід зарубіжних країн щодо професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи, що є важливою умовою формування теоретико-методичних засад оптимізації підготовки вчителів початкової школи в українських ЗВО.*

*Аналіз сучасних підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи у Франції, Сполученому Королівстві та Японії уможлиблює виокремлення тенденцій, які характерні для європейської та японської освіти, а саме: двоступенева освіта, розвиток у студентів навичок працювати з учнями з урахуванням соціокультурних особливостей, формування в них готовності до професійної мобільності, до навчання впродовж усієї професійної діяльності, створення умов для стажування за кордоном.*

*Вивчення та використання досвіду інших країн є одним з основних методів проєктування освітніх реформ в Україні.*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителя, зміст педагогічної освіти, технології навчання, тенденції професійно-педагогічної підготовки вчителя.*

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення вимагають від майбутнього вчителя початкових шкіл бути інтелектуально розвиненим і соціально активним, застосувати новітні педагогічні технології й засоби для здійснення основної своєї професійної функції – підготувати школярів до адаптації у співіснуванні в соціумі. У руслі такого бачення особливостей підготовки вчителя початкових шкіл до педагогічної діяльності необхідно визначити ті чинники, що суттєво впливають на модернізацію організації професійної підготовки майбутнього вчителя (гуманізація освіти, перехід до реалізації нових стандартів, застосування принципів особистісно-зорієнтованого й компетентісного підходів у навчальному процесі тощо).

**Мета й завдання статті** – аналіз досвіду організації вищої педагогічної освіти вчителів початкових шкіл у зарубіжних країнах із метою визначення шляхів вдосконалення організації підготовки вчителів початкових шкіл в Україні. Для реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі **завдання** – визначити особливості підготовки вчителів початкових шкіл; проаналізувати систему формування основних компетентностей майбутніх учителів початкових класів; визначити шляхи використання досвіду Франції, Сполученого Королівства та Японії для оптимізації організації вищої педагогічної освіти в Україні.

**Стан дослідження.** Дослідженню питання підготовки майбутніх учителів початкових шкіл присвячено науковій дослідженню таких вчених у галузі педагогічної освіти, як Н. В. Бахмат, Н. М. Бібік, Н. А. Глузман, С. В. Іванова, А. І. Кухначева, С. М. Мартиненко, О. В. Овчарук, Д. І. Пашенко, О. Пометун, Дж. Равен, В. Ф. Решетняк, О. Я. Савченко, Дж. Стівенсон, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, О. Б. Ярова й ін. Разом із тим, у контексті нових вимог Міністерства освіти і науки України щодо стандартів освіти Нової української школи, своєї актуальності набуває питання удосконалення професійної підготовки вчителів початкової школи на основі використання досвіду провідних країн світу.

**Викладення основних положень.** Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED), упроваджена Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО 1997 р., відносить початкову освіту до рівня МСКО 1 та визначає як таку, що надає учням базову освіту з читання, письма й математики поряд з елементарним розумінням інших предметів, таких як історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво й музика [23, с. 16].

У Довіднику з міжнародних порівнянь в освіті: концепції, стандарти, визначення та класифікації, укладеному ОЕСР, зазначається, що початкова освіта зазвичай розпочинається у віці 5, 6 або 7 років і триває від 4 до 6 ро-

ків. Програми на початковому рівні здебільшого не вимагають попередньої формальної освіти, хоча дедалі поширенішим явищем стає участь дітей у дошкільних програмах підготовки перед вступом до початкової школи. Навчальні програми на рівні МСКО 1 мають надати учням базову освіту з читання, письма та математики разом з елементарним розумінням інших предметів (історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтва й музика), при цьому початок навчання читання сам по собі не є достатнім критерієм для класифікації освітньої програми МСКО 1 [25, с. 90].

У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2017) визначено основні проблеми освітньої галузі й окреслено шляхи їхнього розв'язання. Так, зокрема, у концепції зазначено, що головною проблемою є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами й існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні [8].

Метою Концепції розвитку педагогічної освіти є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій і забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 р.

Розв'язання поставлених завдань щодо реформування педагогічної освіти передбачає дії за напрямками:

1. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

2. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.

3. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [8].

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки, головна мета якої – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не лише знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті [9].

Ключова зміна для учнів згідно з Новою українською школою стосується підходів до навчання та змісту

освіти. Замість запам'ятовування фактів і понять учні набудуватимуть компетентностей – динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності й навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному і приватному житті.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" задекларовано зміни, що зумовлюють внесення коректив до професіограми сучасного педагога, оскільки реформування початкової школи передбачає: "нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Відповідно до цього й прогнозується збільшення кількості моделей професійної підготовки вчителя" [9].

Модифікація професіограми вчителя початкових класів, передусім, зумовлюється запровадженням його новітніх функціональних обов'язків і використанням у освітньому просторі України термінологічного ряду англоамериканських запозичень-синонімів: коуч, фасилітатор, тьютор, модератор. З огляду на те, що західна система освіти значно раніше почала використовувати дитино-, студентоцентричний підхід і педагогіку партнерства, тому й новітні функціональні ролі педагога позначаються англомовними запозиченнями.

Отже, сучасні педагогічні технології сприяють підвищенню рівня компетентності та професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у педагогічних закладах вищої освіти має забезпечувати розвиток педагогічного мислення та вміння конструювати педагогічні технології. Цьому має сприяти застосування в навчальному процесі ефективних педагогічних прийомів і методів, спрямованих на зменшення трудомісткості пошуку прийнятних рішень і підвищення інтелектуальної творчої продуктивності учнів.

В Україні з вересня 2018 р. учні початкової школи розпочали навчатися за новим "Державним стандартом початкової освіти" (затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87). У цьому документі зазначено, що основним завданням початкового навчання є оволодіння учнями ключовими компетентностями [3]. Природно, що формування й розвиток компетентної особистості учня можливий за наявності відповідного рівня компетентностей учителя.

Компетентність за Дж. Равеном: інтелект; ефективна поведінка, особистісні здібності; сформованість внутрішньої мотивації (визначається цінностями особистості і відіграє вирішальну роль у розвитку компетентності) [19]. Рівнем сформованості педагогічних компетентностей вчителя початкової школи визначається рівень його кваліфікації, який дозволить йому успішно розв'язувати педагогічні професійні завдання.

Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу початкової школи, підготовлений до організації навчальної діяльності початкової школи як педагогічної взаємодії, яка спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності,

знання, уміння й навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Вона включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) і процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [15, с. 66].

Аналіз літературних джерел виявив що відсутність однозначного тлумачення змісту категорії "компетентність". Так зокрема, ряд учених (Н. Бібік [2], О. Овчарук [11], О. Пометун [15]) розглядають компетентність як інтегральну характеристику особистості, що демонструє готовність і здатність на високому рівні виконувати посадові та професійні обов'язки відповідно до теоретичних і практичних надбань, професійного й життєвого досвіду тощо. А. Хуторський і В. Краєвський трактують поняття "компетентність" у певній галузі як "володіння відповідними знаннями й здібностями, що дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній" [5, с. 102], тобто компетентність є результатом набуття компетенції. Отже, компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, "надбання" студента, як володіння вчителем відповідними компетенціями.

У Законі України "Про вищу освіту" поняття "компетентність" визначено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [17].

Освітня компетентність – це вимога до освітньої підготовки, яка виражається сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [2, с. 8]. Освітні компетентності "забезпечують комплексне досягнення освітніх цілей, відображають предметно-діяльну складову освіти, пов'язують її особистісний і соціальний смисли" [2, с. 8].

Оскільки освітні компетентності є структурним компонентом соціального досвіду та відповідним обов'язковим компонентом змісту освіти, фахівці виокремлюють компетентності, які утворюють ієрархічно підпорядковану систему:

- ключові – належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні – належать до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;
- предметні – підпорядковані двом попереднім рівням компетентностей, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів.

Ключові компетентності належать до надпредметного рівня змісту освіти, вони є суттєвими, характеризуються, до певної міри, універсальністю, оскільки реалізуються в "не надто обмежених" і "не надто специфічних умовах" [2, с. 7].

Найбільш характерними ознаками ключових компетентностей є: багатокomпонентність, міждисциплінарність, поліфункціональність – їхня наявність дає можливість розв'язувати широке коло особистісних і соціально значущих завдань і проблем; спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення); ситуативність виявлення; поєднання особистісного й соціального [20 с. 119].

Оскільки ключові компетентності учнів формує вчитель, то він має володіти ними. Для вчителя початкової школи ключовими компетентностями визначено такі:

1. Фахова: по-перше, це – здатність до реалізації функцій професійної діяльності, яка проявляється в готовності застосовувати засоби, прийоми, технології, спрямовані на формування мотивації та стимулювання суб'єктів освітнього процесу; по-друге, це – схильність розкривати цілі (стратегічні, тактичні, оперативні), проектувати процеси для досягнення очікуваних результатів, планувати й організовувати діяльність суб'єктів освітнього процесу, створювати умови для досягнення очікуваних результатів тощо.

2. Соціальна – спроможність до діяльності в суспільстві; взаємодії й діяльності у групі, команді.

3. Загальнокультурна – схильність до розвитку культури особистості та суспільства в різних аспектах.

4. Здоров'язберігаюча (здоров'язбережна) – здатність до збереження власного здоров'я.

5. Громадянська – спроможність до участі в суспільному житті країни, до захисту власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків.

6. Інформаційна – схильність до пошуку, опрацювання, збереження і створення інформації й обміну нею.

Ключові компетентності мають діяльнісну форму представлення, що дає змогу оперувати ними, використовувати як структурну основу проектування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу [20, с. 124].

Для того, щоб порівняти якість освіти в різних країнах світу скористаємося дослідженнями програми PISA

(Program for International Student Assessment), яка протягом останніх 20 років збирає дані про якість освіти в більш ніж 80 країнах світу, що становлять майже 80 % світової економіки [13]. Раз на три роки програма PISA тестує 15-річних учнів у різних країнах світу за такими напрямками, як: математика, читання і природничі науки. Це дає змогу визначити країни, де освіта найбільш ефективна, і виявити підходи, що їх об'єднує. У дослідженнях PISA-2018 брали участь 70 країн. Варто зазначити, що вперше в 2018 р. у цих дослідженнях узяла участь Україна.

У межах програми PISA країни й економіки поділяються на три групи:

- країни, середні показники яких перебувають у межах середнього значення ОЕСР;
- країни, середні бали яких перевищують середні показники ОЕСР;
- країни, середні показники яких нижче середнього рівня ОЕСР.

У дослідженнях PISA-2018 Франція, Велика Британія та Японія ввійшли до першої групи країн, середні показники яких перебувають у межах середнього значення ОЕСР. Україна ввійшла до третьої групи. Крім того, варто зазначити, що Україна за набраними балами значно поступається нашим найближчим сусідам – Росії та Республіці Білорусь, які теж входять до цієї групи.

Франція ввійшла до першої групи країн, набравши 493 бали за читання, 495 – із математики та 493 – із природничих наук (рис. 1).

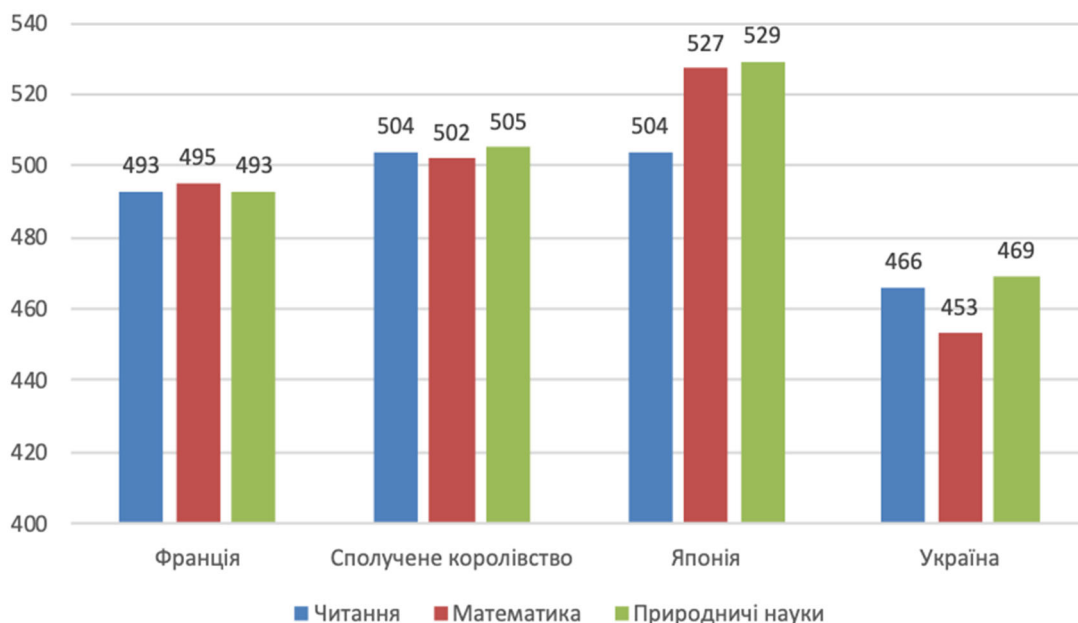


Рис. 1. Результати дослідження якості шкільної освіти за методикою PISA у 2018 р. [13]

За даними рис. 1, лідером за якістю шкільної освіти за методикою PISA є Японія, яка набрала максимальну кількість балів серед аналізованих країн: 504 бали за читання, 527 – із математики та 529 – із природничих наук. Сполучене Королівство розташувалося посередині між Францією та Японією, набравши 504 бали за читання, 502 – із математики та 505 – із природничих наук. Саме тому для подальшого аналізу організації підготовки вчителів було обрано саме ці три країни.

Професійна підготовка вчителів початкової школи у **Франції** здійснюється в університетах підготовки вчителів чи в національному центрі дистанційної освіти. Підготовка майбутніх вчителів у цих навчальних закладах здійснюється за такими спеціальностями: вихователь материнської і вчитель початкової школи. Вони працюють із дітьми від 2 до 11 років, тобто починаючи з першого року перебування дитини в материнській школі (аналог дитячого садка) і закінчуючи роботою в остан-

ньому класі початкової школи. Майбутні вчителі материнської й початкової шкіл під час навчання отримують полівалентну освіту вивчаючи французьку мову й літературу, історію, математику, географію, іноземні мови, експериментальні науки, музику, танці, методику та фізичну культуру. Саме ці дисципліни майбутні вчителі викладають у початковій школі [22].

Організація підготовки вчителів для початкової школи у Франції передбачає п'ятирічне навчання на базі ступеня "бакалавр":

- три роки в університеті, де майбутні вчителі проходять академічну підготовку з дисциплін спеціально-предметного й загальноосвітнього компонентів, тут майбутній викладач напрацьовує необхідну теоретичну базу за всіма основними напрямками початкової школи;

- два роки в Університетському інституті підготовки вчителів (Universitaire de Formation des Maîtres), де здобувають професійно-педагогічну освіту.

Сучасні французькі дослідники (М. Альте, С. Блашар-Лавіль, Е. Бюсьєн, Д. Фабле) наголошують на важливості й необхідності підготовки вчителя-рефлексивного практика – учителя, який би володів новим стилем педагогічного мислення, розвинутою здатністю постійно аналізувати свої дії, поведінку, образ, стан; автономно ухвалювати професійні рішення та діяти; нести відповідальність за свої рішення та дії [12, с. 370]. Це передбачає перехід від епізодичної рефлексії майбутнього учителя до рефлексивної практики, упровадження клінічного підходу, під яким французькі вчені розуміють постійне чергування теорії і практики у процесі підготовки вчителів. На їхню думку, клінічна підготовка повинна бути основою всього комплексу програми підготовки педагогічних кадрів.

Випускники Університетських інститутів підготовки вчителів отримують спеціально-наукову підготовку та диплом ліцензіата (український аналог бакалавра). Цей диплом свідчить про завершення першого року другого циклу навчання в університеті, тобто студенти отримують його після трьох років навчання в університеті. Згідно із Законом від 1989 р., навчання в Університетському інституті підготовки вчителів розраховано на два роки та передбачає поглиблення спеціально-наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічну та загальноосвітню підготовку, а також педагогічну практику впродовж усього періоду навчання в навчальному закладі.

Підготовка вчителів у Франції складається з декількох блоків, однаково важливих для успішного навчання:

- академічні знання. Зазвичай їхньому отриманню присвячені перші два роки навчання в університеті;

- педагогіка. Поглиблене вивчення науки, знайомство з різними навчаннями і теоріями;

- педагогічні технології та методи. Цей блок особливо глибоко опрацьовується в Університетському інституті підготовки вчителів: студенти не лише детально вивчають кожен метод, але і вчать застосовувати їх на практиці;

- дитяча психологія. Заняття зазвичай проходять у форматі групових дискусій під керівництвом досвідченого психолога. Студенти отримують необхідні знання про особливості розвитку дитини, а також разом шукають вихід зі складних ситуацій: наприклад, вирішують, як допомогти сором'язливому учневі адаптуватися в класі, або як працювати з мультинаціональною групою дітей [21, с. 98].

Освіта у Франції для вчителів обов'язково включає практичні заняття. Протягом двох років навчання в Університетських інститутах підготовки вчителів майбутні вчителі регулярно ведуть уроки в початковій школі, із

якою співпрацює інститут. Підготуватися до уроку студентам допомагає індивідуальний наставник із найбільш досвідчених викладачів. Лише в разі успішного проходження практики студент допускається до здачі випускних іспитів.

Зміст підготовки майбутніх педагогів містить такі компоненти:

- 1) загальноосвітній, до якого входить цикл дисциплін суспільно-політичного й культурно-освітнього спрямування;

- 2) спеціально-предметний, який передбачає вивчення дисциплін зі спеціальності з урахуванням дидактичних і методичних вимог, що свідчить про компетентнісний підхід у підготовці педагогічних кадрів;

- 3) психолого-педагогічний компонент поділяється на теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу й педагогічну практику в школі і на підприємстві (для викладачів професійних і технологічних ліцеїв).

Процес підготовки майбутніх викладачів містить теоретико-методологічні курси загальноосвітнього та спеціально-предметного компонентів і зорієнтований на науково-дослідну діяльність.

Теоретико-методологічними принципами побудови навчальних планів і програм педагогічної освіти Франції є:

- модульний принцип, що зорієнтований на міждисциплінарність, індивідуалізацію, дослідницький потенціал і оптимізацію модульно-рейтингового навчання;

- дидактичну унормованість професійної діяльності вчителя, неперервність здобуття фаху педагога; принцип поєднання, узгодженості та раціонального співвідношення теорії і практики [4, с. 61].

Важливо враховувати, що педагогічна освіта у Франції – процес, який майже не переривається. Викладачі регулярно проходять курси підвищення кваліфікації, після яких можуть складати додаткові іспити.

Сучасна модель підготовки вчителів у Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх вчителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, аналізу педагогічних ситуацій, експериментальних вправ. У підготовці вчителів широко використовуються методи демонстрації педагогічних відеофільмів, "проблемні методи", моделювання, мікрвикладання, рольові ігри, "міні-курси", презентації проєктів тощо. Важливим досягненням системи педагогічної освіти Франції є розробка та впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів на основі єдиних вимог до професійної підготовки вчителів усіх рівнів. Здобувачі кваліфікаційних дипломів мають отримати певний обсяг знань у межах визначених стандартів професійної компетенції.

Структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у **Сполученому Королівстві** є двоступеневою, з обов'язковим отриманням статусу кваліфікованого вчителя. Після отримання цього статусу молодий учитель повинен пройти випробувальний термін, який триває один рік, для адаптації і його підтвердження під керівництвом досвідченого вчителя.

Англійський учитель початкової школи – це, насамперед, гуманіст, покликаний реалізувати принципи гуманізму на практиці. Він має бути особистісно-орієнтованим, тобто зацікавленим, насамперед, у формуванні й розвитку особистості дитини, а вже потім у її навчанні. Ці вимоги зафіксовані у Стандарті кваліфікованого вчителя, який є найбільш авторитетним документом підготовки вчителів початкової школи на сучасному етапі. Він охоплює більшість аспектів професійної підготовки, включаючи зміст і форми Національної програми підготовки вчителів із базових предметів. Виконання цієї програми розглядається

як один із ключових елементів у планах уряду щодо досягнення та підвищення грамотності, а також щодо прогресу в досягненні цільових показників [4, с. 71].

Модернізація в підходах та організації педагогічної освіти у Сполученому Королівстві, насамперед, передбачає поновлення змісту освіти, структурних перетворень із метою пошуку інноваційних підходів і методик підготовки вчителів, нових, професійно спрямованих систем відбору абітурієнтів – майбутніх учителів. Унаслідок проведених реформ у країні було розроблено та запроваджено багаторівневу й багатоваріантну систему вищої професійно-педагогічної освіти, яка представлена такими навчальними закладами, як: коледжі вищої освіти (колишні педагогічні коледжі та політехнічні ЗВО); університети.

Відбір майбутніх учителів для навчання в коледжах та університетах Сполученого Королівства здійснює Інформаційне бюро зі сприяння набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності (Graduate Teacher Training Registry).

Підготовка майбутніх вчителів здійснюється в університетах, але більше 50 % часу студенти проводять у школах, із якими укладені угоди про партнерство.

Провідними шляхами професійної підготовки вчителів є:

1) 3–4-річне навчання в педагогічному коледжі на бакалаврській програмі "Бакалавр педагогіки" (Bachelor of Education). Ця підготовка найбільше нагадує педагогічну освіту в Україні, яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної та теоретично-практичної педагогічної підготовки вчителя. На першому ступені педагог здійснює остаточний відбір спеціальності й отримує диплом бакалавра освіти;

2) університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі трирічної університетської бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо). На цьому етапі педагог формується як професіонал та отримує диплом професійної придатності;

3) на третьому ступені (1 рік) здійснюється підготовка фахівців вищої кваліфікації з дипломом магістра освіти (Magister of Education) [1, с. 167].

Із 2014 р. діє програма підготовки вчителів на базі школи, відповідно до якої професійна підготовка вчителів здійснюється у школі (викладачі університетів приходять у школу і ведуть свої курси). За цією програмою працюють 60 % педагогічних програм країни. У 2016 р. відбувся повний перехід професійної підготовки педагогів початкової школи на таку форму.

Університети Сполученого Королівства, проводячи набір абітурієнтів, звертають увагу на їхні особистісні й розумові якості:

- 1) уміння налагоджувати відносини з учнями та вчителями;
- 2) прагнення працювати в команді;
- 3) схильність до професійно-особистісного спілкування;
- 4) здатність розв'язувати складні життєві й педагогічні ситуації.

Особлива увага приділяється психічному та фізичному здоров'ю майбутніх вчителів відповідно до держа-

вних вимог (Циркуляр 4/99 Міністерства освіти та кваліфікацій "Фізична та розумова придатність до навчання вчителів і студентів базової підготовки вчителів").

У Сполученому Королівстві є проблема кадрового дефіциту, особливо із предметів науково-природничого циклу (технологія, природничі науки, математика). У країні діє декілька програм залучення у школи непрофесійних педагогів серед найкращих випускників університетів, які не мають кваліфікації педагога. Насамперед, це вчителі програми "Teach First", які проходять короткотермінову підготовку в літніх школах і потім продовжують її, будучи вчителями початкових шкіл. Тепер у Лондоні працюють понад чотири тисячі учасників цієї програми. Усі вони приступають до роботи, не маючи кваліфікаційних свідоцтв, і отримують їх протягом перших двох років роботи у школі, навчаючись на спеціальних курсах, організованих, зазвичай, на базі самих шкіл [4, с. 72].

Зміст педагогічної освіти у Сполученому Королівстві характеризується інтеграцією теоретичних курсів педагогіки та психології. У педагогічних навчальних закладах ці навчальні дисципліни, залежно від їхньої спрямованості, об'єднуються у блоки:

- професійно-педагогічний;
- спеціальний;
- загальноосвітній.

Окремою структурою виділяється розділ "Педагогічна практика".

Ураховуючи те, що на професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів відводиться близько 50 % обсягу всього навчального часу, можна зробити припущення про вагомість знань з дисциплін цього блоку у професійному арсеналі вчителя. Професійна педагогічна підготовка включає три основні складові:

- теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу;
- професійний курс;
- педагогічна практика в школі.

Блок професійно-педагогічної підготовки є інтегрованим педагогічним курсом із виховання і освіти. Важливою рисою його змісту є перебіг курсу загальної психології в курс педагогічної психології. Більшість коледжів розподіляє його в розділи:

- принципи виховання та освіти;
- педагогічна психологія й розвиток дитини;
- соціальні аспекти педагогіки.

Виразна увага в педагогічних навчальних закладах належить розвитку загальноосвітнього рівня майбутніх учителів і наданню їм сучасних, інноваційних знань, які відображають досягнення науки й техніки, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій. Із цією метою в навчальні плани коледжів та університетів вводяться відповідні курси й теми в дисципліни, які вони вивчають.

У Сполученому Королівстві всі студенти, що навчаються за послідовною моделлю навчання (на отримання сертифіката PGCE) для отримання допуску до роботи в початковій школі, повинні пройти, щонайменше, 18 тижнів педагогічної практики у школі (табл. 1).

Таблиця 1

Терміни обов'язкової педагогічної практики [1, с. 176]

Курси професійної підготовки	Термін педагогічної практики
Однорічний курс на здобуття кваліфікації вчителя початкової школи на базі бакалаврської освіти	18 тижнів
Однорічний курс на здобуття кваліфікації вчителя середньої школи на базі бакалаврської освіти	24 тижні
Трирічний курс базової підготовки на здобуття кваліфікації вчителя початкової/середньої школи	24 тижні
Чотирирічний курс базової підготовки на здобуття кваліфікації вчителя початкової/середньої школи	32 тижні

Педагогічна практика вчителів здійснюється поетапно (передбачено три етапи) із її поступовим ускладненням.

I етап – спостережна практика – початковий – відбувається знайомство студентів зі школою, із учнями в класі, із кожним учнем окремо, із педагогічним колективом, відвідують уроки свого наставника; студенти здійснюють аналітичну діяльність – проводять опитування й анкетування, на підставі яких формують психолого-педагогічні характеристики, відвідують сім'ї учнів тощо.

II етап – практика стажера – студентам дозволяється самостійно виконувати педагогічні функції, педагогічна діяльність розпочинається з 1–2 пробних уроків на день.

III етап – виробнича практика – студенти виконують усі функціональні обов'язки вчителя початкової школи [10, с. 310].

Варто зазначити важливу особливість організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у Сполученому Королівстві, яка полягає в тому, що:

- по-перше, вона розпочинається ще до вивчення теоретичних дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- по-друге, її проходження відбувається в різних за типом школах.

Примітною є також інша особливість, яка полягає у двірвневій організації управління практичною діяльністю:

1. Безпосереднє керівництво – керування діяльністю практикантів здійснюють досвідчені вчителі шкіл, які називаються менторами (mentors).

2. Опосередковане керівництво – над менторами або паралельно з ними керування здійснюють викладачі ЗВО – тьютори (tutors). Однак тьютори не виконують роль безпосередніх керівників педагогічною практикою – у своїх діях вони керуються повідомленнями від менторів.

Спільний розгляд й обговорення менторами і тьюторами процесу та складників практики дозволяє їм виробити напрями та шляхи координування і спрямування діяльності майбутніх учителів. Вироблений підхід управління педагогічною практикою майбутніх педагогів початкової школи сприяє усуненню професійної конкуренції між педагогами школи та викладачами ЗВО й дозволяє забезпечити їхню можливу тісну співпрацю в розробленні інноваційних форм, методів і засобів педагогічної практики майбутніх учителів [1, с. 179].

Такий підхід в організації педагогічної практики, коли фактично відбувається занурення майбутніх учителів у реальне навчальне середовище, сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості й розуміння професійної діяльності.

Отже, основою технологій педагогічної підготовки вчителів початкової школи у Сполученому Королівстві є принципи досконалості та сталого прогресу в навчальному процесі. Це означає, що, неперервно підвищуючи рівень власних знань, умінь і навичок, майбутній учитель спрямовується до максимально можливого рівня засвоєння нових знань, осмислення навчальних матеріалів і формування професійних педагогічних умінь.

**Японська** культура розглядає школу як духовне співтовариство і фундаментальне підґрунтя для становлення особистості: учителі несуть найбільшу відповідальність за моральне виховання й розвиток кожного та за навчання основним японським цінностям, поглядам і навичкам.

Підготовка вчителів здійснюється в університетах чи коледжах, затверджених Міністерством освіти **Японії**. Учителів початкової школи готують чотири роки. Майбутні вчителі початкової школи навчаються в основному в національному, місцевих державних і приватних університетах. Підготовкою майбутніх учителів займаються відповідні факультети університетів, педагогічні універси-

тети та дворічні спеціальні відділення молодших коледжів, навчальні програми яких включають педагогічний і спеціальний цикли.

Характерною особливістю для Японії є те, що у країні діє відкрита система освіти: педагогічну підготовку можна отримати і на факультетах класичних чи технічних університетів, і коледжів, які мають відповідну державну акредитацію.

Усі майбутні вчителі початкової школи повинні мати дипломи викладачів – безтермінові сертифікати, видані Міністерством освіти після підтвердження їхньої відповідності всім вимогам, висунутим із боку акредитованого університету [7, с. 129].

Педагогічний курс включає такі дисципліни й види діяльності:

- основи педагогіки (психологія навчання й розвитку, управління освітою, методи та технічні засоби навчання);
- зміст і методика навчання (вивчаються предмети з програм тих ступенів школи, у яких працюватиме майбутній учитель);
- проблеми морального виховання;
- курси за інтересами, що виходять за межі обов'язкової програми педагогічної освіти (філософія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, школознавство тощо);
- питання управління школою та професійної орієнтації;
- педагогічна практика (від двох до шести тижнів) у базових школах при ЗВО.

Не відрізняються методи і форми організації навчального процесу від тих, які є традиційними в Україні: лекції, семінари, практичні заняття. Проте вчителі за підготовкою розподіляються на три основні категорії: дворічна; чотирирічна; додаткова освіта після закінчення чотирирічного університетського курсу. Залежно від стажу, рівня диплому й суми кредитів, вказаних у дипломі, вчителі отримують право претендувати на те чи інше місце у школі, статус і, відповідно, на вищу заробітну плату.

Необхідно відзначити і певний офіційний порядок, за яким учитель зобов'язаний регулярно змінювати місце своєї діяльності. Такі особливості пояснюються постійним формуванням можливості утримання вчителів у постійній професійній формі, динамічності їхнього розвитку та стимулювання й мотивації до вдосконалювання педагогічної майстерності.

У Японії навчання в початковій школі є однією з важливих подій у житті людини, яка вважається основним чинником у формуванні позитивного ставлення до неперервної освіти. Учитель початкової школи, після закінчення педагогічного навчального закладу, повинен бути підготовленим до роботи з аудиторією, у якій близько 30 учнів. Він має бути здатним не лише до надання знань – виконання навчальних функцій, а й готовим до виконання виховних функцій – підтримка дисципліни, за використання моніторингу учнів, формування почуття відповідальності, охайності, акуратності тощо [43].

Для роботи у школі учитель зобов'язаний отримати сертифікат викладача, який розроблений на основі "Закону про особисті освітні сертифікати" і видається префектурними відділами освіти. Для кожного типу шкіл існує три категорії сертифікатів:

- звичайний (основний);
- спеціальний;
- тимчасовий.

Перші дві категорії призначені для вчителів, а останній – для їхніх помічників. Сертифікати для вчителів основної

школи (середніх і старших класів) класифікуються за предметами. Тому вчителі середніх і старших класів викладають той предмет, за яким вони отримали сертифікат, у той час, як сертифікат вчителів дошкільної освіти та початкової школи надає право викладати всі предмети.

Окрім того, є три види основного сертифіката вчителя:

- підвищений – учителю присуджується ступінь магістра;
- першого класу – учителю присуджується ступінь бакалавра;

- другого класу – учитель отримує кваліфікацію помічника вчителя, яка є відповідною тому, яку отримують після закінчення коледжу. Наприклад, майбутній учитель, який хоче отримати сертифікат першого класу вчителя початкової школи, повинен набрати вісім кредитів з педагогіки й методики навчання, 41 кредит за спеціальні дисципліни та 10 кредитів за прослуханий в університеті або іншому навчальному закладі курс із педагогіки, методики або спеціальної дисципліни, затверджений міністром освіти (табл. 2).

Таблиця 2

Відповідність кількості кредитів видам сертифіката (за дисциплінами) [14]

Тип школи	Вид сертифіката вчителя	Педагогіка, методика навчання	Дисципліни спеціалізації	Педагогіка, методика / дисципліни спеціалізації
Початкова школа	Підвищений	8	41	34
	Першого класу	8	41	10
	Другого класу	4	31	2

Для становлення вчителя високого рівня обов'язкове отримання 41 кредит за проходження педагогічної практики.

Із метою продовження та підвищення рівня навчальних і фахових кваліфікацій перспективні вчителі повинні отримувати запропоновану кількість кредитів в освітніх дослідженнях і в предметах, які викладатимуться. Проте національні педагогічні коледжі вимагають у студентів, які готуються до діяльності в молодших класах середньої школи та в початковій школі, наявності педагогічного досвіду. У той час, коли мінімальні вимоги до атестації вчителів визначаються національним законодавством Японії, префектури управління освіти також можуть їх доповнювати. Незважаючи на те, що майбутній учитель відповідає формальним академічним вимогам унаслідок успішного завершення передбачених курсів навчання у вищому навчальному закладі, вважається, що цього недостатньо для призначення на посаду шкільного вчителя. Як доповнення до завершення курсу навчання в університеті, учитель у подальшому повинен пройти відповідні іспити у префектурі управління освіти й отримати навчальну ліцензію.

Обов'язки учителя початкової школи за ступенем академічної важливості спрямовані на розвиток мотивації учнів і сприяють формуванню їхнього задоволення у високих академічних стандартах, необхідних для досягнення успіху в подальшому навчанні в середній школі та вищій школі. Як свідчить Е. В. Піскунова, "в Японії, як і в багатьох інших країнах, велика увага приділяється ціннісному компоненту підготовки та атестації вчителя [14].

У японській початковій школі навчально-виховний процес відбувається в одній навчальній аудиторії, за виключенням деяких предметів. Важливо відзначити, що для його підтримки вчителю повною мірою надаються в розпорядження навчальні матеріали й аудіовізуальне обладнання. У країні розвинута високоефективна система навчального телебачення й радіо, також у початкових школах використовуються програми, спеціально розроблені відділом шкільної освіти Японії для радіомовної корпорації. Окрім того, завдяки державним програмам усі школи забезпечені комп'ютерами та підключені до мережі Інтернет [26].

Передумовою для потужного становлення педагогічної освіти, за проведеними дослідженнями, стала реформа освіти, яка розпочалася в 50-х рр. минулого століття під керівництвом Комітету японської реформи освіти. У процесі реформи педагогічну освіту було включено до університетської системи, що укріпило її академічну складову та призвело до розширення освіти, у тому числі й гуманітарних наук. До 1979 р. близько 84 % усіх коледжів і університетів

Японії спрямовували свою діяльність на підготовку вчителів. Нині понад 800 навчальних закладів беруть участь у підготовці вчителів із вищою освітою – майже 175 000 студентів щороку отримують дозвільний сертифікат на професійну діяльність у школі [24].

Отже можна виокремити основні положення педагогічної освіти Японії:

- відкрита система отримання педагогічного фаху, яка передбачає підготовку вчителів не лише на педагогічних факультетах, а й на інших відділеннях університетів і коледжів;
- масовість педагогічної освіти позитивно впливає на підвищення рівня загально-педагогічної культури суспільства загалом;
- масовість педагогічної освіти забезпечує конкуренцію та відбір фахівців, що в свою чергу, формує неперервність професійного зростання педагогів і формування конкурентоздатності кожного;
- широка педагогічна освіченість суспільства для вчителів стає стимулом і мотивацією до виконання професійних обов'язків на високому рівні.

Отже, можна відмітити, що в Японії розроблена потужна система педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка функціонує в умовах сучасного динамічного інформаційного освітнього середовища й забезпечує високий рівень якості освіти суспільства загалом.

Аналіз національних систем професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи педагогів у зарубіжних країнах показав, що її ключовими особливостями на початку XXI ст. є:

- 1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці вчителів (як за рахунок збільшення годин, що передбачені на підготовку, так і за рахунок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів). У ряді країн педагогічна практика передбачає не лише роботу у школі, але і в інших дитячих установах, у тому числі тих, що працюють у найбільш складних умовах (мігранти, діти з особливими потребами);
- 2) зростання кількості та варіативності шляхів, за допомогою яких можна здобути професію педагога. Європейські країни мають спеціальні програми, призначені для залучення у професію найкращих випускників закладів вищої освіти та висококваліфікованих професіоналів із суміжних сфер діяльності;
- 3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки педагогів.
- 4) створення систем неперервного професійного розвитку від закладів вищої освіти до завершення кар'єри перебуває на різних стадіях становлення. Професійний

розвиток учителів має неоднорідний, індивідуалізований характер, пов'язаний з інтересами й запитамі конкретних груп вчителів;

5) розроблення програм інтернатури – уведення в професію нових учителів – є найбільш динамічним компонентом системи неперервного професійного розвитку (або курс введення у професію має характер інтернатури та передувє сертифікації, або організовується після отримання права на викладання);

6) актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів початкової школи. Для більшості країн пріоритетом є розвиток систем моніторингу та визначення професійних інтересів і потреб вчителів (підготовка до реалізації інклюзивної освіти; менеджмент учнівської групи, у якій можуть бути учні з девіантною поведінкою; робота в умовах цифрового інформаційного середовища тощо). У багатьох країнах програми професійної підготовки вчителів початкової школи (навіть на рівні бакалаврату) передбачають суттєвий дослідницький компонент;

7) перенесення програм професійного розвитку у школи. Професійний розвиток на базі школи передбачає взаємодію педагогів безпосередньо в колективі (спільне спостереження, планування й аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проєктування та дослідження, взаємодія всіх учителів для вдосконалення результатів учнівської успішності);

8) посилення правил відбору на педагогічні спеціальності. Країни – лідери міжнародних освітніх рейтингів суттєво посилюють відбір як на стадії зарахування до закладу вищої освіти, так і під час працевлаштування випускників;

9) делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання) [10, с. 310].

**Висновки.** Специфікою реформування освітньої системи в Україні є те, що в країні професійні та освітні стандарти вимушено розроблялись одночасно. А разом із ними розроблялись і концепції реформування освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема, і нове законодавство, що регулюватиме освіту. Це процес за стандартною методологією мав би відбуватися в певній послідовності та передбачати проведення експериментів, реалізацію пілотних проєктів, моделювання й інші види попередніх досліджень. Проте наразі їх проведення в Україні неможливе, адже освітні реформи потрібно було б починати років на 20 раніше. Сучасні проблеми значною мірою пов'язані саме із затримкою початку освітніх реформ, збереженням багатьох елементів і механізмів управління, успадкованих від радянської системи, які вже давно не функціонують [6, с. 51].

Дослідження досвіду зарубіжних країн щодо професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи є важливим чинником щодо формування теоретико-методичних засад підготовки вчителів початкової школи в українських ЗВО.

Аналіз сучасних підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи у Франції, Сполученому Королівстві та Японії уможливиле виокремлення тих тенденцій, які характерні для європейської та японської освіти: підготовка педагогів у закладах вищої освіти, двоступенева освіта, розвиток у студентів навичок працювати з учнями з урахуванням соціокультурних особливостей, формування в них готовності до професійної мобільності, до навчання впродовж усієї професійної діяльності, створення умов для стажування за кордоном. Прогресивні

ідеї зарубіжного досвіду можуть урахуватися у вітчизняній практиці підготовки вчителів.

Подальші наукові розвідки можуть спрямовуватися на дослідження змістового наповнення навчальних програм підготовки вчителів та особливостей організації навчального процесу в закладах вищої освіти зарубіжних країн.

#### Список використаних джерел

- Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04. / Н. В. Бахмат. – Кам'янець-Поділ., 2017.
- Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.
- Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
- Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк та ін. – К. : ДКС "Центр", 2017.
- Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007.
- Кухначева А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / А. І. Кухначева. – Х. : ХПІ, 2012. – Вип. 30–31 (34–35). – С. 50–57.
- Кучай Т. Система присвоєння кваліфікації учителя початкових класів у Японії / Т. Кучай // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 134. – С. 128–132.
- Наказ Міністерства освіти "Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти". URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Нова українська школа. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи / Л. С. Нос // Молодий вчений. – 2017. – № 7. – С. 309–312.
- Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной сплноты. Компетентный подход у современной освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. В. Овчарук / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 62
- Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді, США: подібне та відмінне / О. Огієнко // Edukacja zawodowa i ustawiczna. – 2016. – С. 362–374.
- Офіційний сайт програми PISA. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/28450521-en/index.html?itemId=/content/component/28450521-en&mimeType=text/html>
- Пискунова Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя. "Письма в Emissia.Offline". URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
- Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / О. Пометун / за ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004.
- Пояск О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "ПереяславХмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" / О. Пояск, О. Максимович // Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – Т. 1. – С. 243–248.
- Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002.
- Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія / Н. М. Бібік та ін. – К. : Пед. думка, 2014.
- Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Т. Г. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013.
- Харченко Т. Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7551/97>
- International Standard Classification of Education – ISCED 1997. UNESCO, 1997.
- Japan School starting age, primary school (years, source: UNESCO) TheGlobalEconomy.com. URL: [http://ru.theglobaleconomy.com/Japan/Primary\\_school\\_starting\\_age/](http://ru.theglobaleconomy.com/Japan/Primary_school_starting_age/)
- OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications. Paris : OECD Publishing, 2004.



26. Primary and Secondary Education. Japan Table of Contents. U.S. Library of Congress. URL: <http://countrystudies.us/japan/78.htm>

#### References

1. Bakhmat N.V. Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.04. / N. V. Bakhmat Kamianets-Podilskyi, 2017.
2. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v shkilnii osviti / N. M. Bibik // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – № 1. – S. 47–58.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Zarubizhnyi dosvid profesiinoї pidhotovky pedahohiv : analitychni materialy / N. M. Avsheniuk et al. – Kyiv : DKS "Tsentr", 2017.
5. Kraevsky V.V. Fundamentals of training. Didactics and methods: textbook. manual / V.V. Kraevsky, A.V. Khutorskoy. - M.: Academy, 2007.
6. Kukhnacheva A. I. Formuvannia profesiinoї kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnicnoi elity : zb. nauk. pr. / A. I. Kukhnacheva. – Kharkiv : KhPI, 2012. – Vyp. 30–31 (34–35). – S. 50–57.
7. Kuchai T. Systema prysvoiennia kvalifikatsii uchytelia pochatkovykh klasiv u Yaponii / T. Kuchai. Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 134. – S. 128-132.
8. Nakaz Ministerstva osvity "Pro zatverdzhennia planu vprovadzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoї osvity". URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
9. Nova ukrainska shkola. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
10. Nos L. S. Suchasni pidkhoty do profesiinoї pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v krainakh Yevropy / L. S. Nos // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 7. – S. 309–312.
11. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhotu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty. Kompetentnisnyi pidkhit u suchasniї osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / O. V. Ovcharuk / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : K.I.S., 2004. – S. 62.
12. Ohienko O. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Velykii Brytanii, Frantsii, Kanadi, SShA: podibne ta vidminne / O. Ohienko // Edukacja zawodowa i ustawiczna. – 2016. – S. 362–374.

13. Ofitsiinyi sait prohramy PISA. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/28450521-en/index.html?itemId=/content/component/28450521-en&mimeType=text/html>

14. Pyskunova E. V. Yaponskyi opyt otsenky professyonalnoi kompetentnosti uchytelia. "Pysma v Emissia.Offline". URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
15. Pometun O. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v ukrainskii osviti. Kompetentnisnyi pidkhit u suchasniї osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / O. Pometun / za red. O. V. Ovcharuk. – K. : "K.I.S.", 2004.
16. Poiasyk O., Maksymovych O. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v konteksti kompetentnisnoho pidkhotu. Humanitarnyi visnyk Derzhavnogo vyshchoho navchalnoho zakladu "Pereiaslav-Khmelytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody". Pedahohika. Psykholohiia. Filosofii : zb. nauk. pr. / O. Poiasyk, O. Maksymovych. Pereiaslav-Khmelytskyi derzh. ped. un-t im. H. Skovorody. – Pereiaslav-Khmelytskyi, 2013. – Vyp. 28, – t. 1. – S. 243–248.
17. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
18. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>
19. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: revealing, razvytye y realizatsiia ; per. s anhl. / Dzh. Raven. – M. : Kohyto-Tsentr, 2002.
20. Formuvannia predmetnykh kompetentnosti v uchniv pochatkovoї shkoly : monohrafiia / N. M. Bibik et al. – Kyiv : Ped. dumka, 2014.
21. Kharchenko T. H. Humanizatsiia suchasnoi pedahohichnoi osvity u Frantsii: teoriia i praktyka : monohrafiia / T. H. Kharchenko. – Luhansk : Vydvo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2013.
22. Kharchenko T. H. Profesiina pidhotovka vchyteliv pochatkovoї ta serednoi shkil u suchasniї Frantsii. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7551/97>
23. International Standard Classification of Education – ISCED 1997. UNESCO, 1997.
24. Japan School starting age, primary school (years, source: UNESCO) TheGlobalEconomy.com. URL: [http://ru.theglobaleconomy.com/Japan/Primary\\_school\\_starting\\_age/](http://ru.theglobaleconomy.com/Japan/Primary_school_starting_age/)
25. OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications. – Paris : OECD Publishing, 2004.
26. Primary and Secondary Education. Japan Table of Contents. U.S. Library of Congress. URL: <http://countrystudies.us/japan/78.htm>

Надійшла до редколегії 26.12.19

Ye. Spitsin, PhD in pedagogical sciences, Professor  
T. Khmil, Undergraduate student  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY CLASS TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIES

*The article determines that elementary school is the first level in the process of obtaining general education for children and in their general intellectual, physical and social development. In practice, accordingly, it sets the task for professional education as well – to prepare future elementary school teacher as a social personality, capable of solving certain problems and tasks of professional activity under the conditions of mastering a system of skills and competences.*

*The success of the pedagogical activity of an elementary school teacher implies a special preparedness in the institution of higher education – the formation of knowledge, skills and pedagogical competences aimed at the exercise of professional functions.*

*Study of experience of foreign countries on the professional pedagogical training of elementary school teachers is an important condition for the formation of theoretical and methodological bases for optimization of the training of elementary school teachers in Ukrainian HEIs.*

*An analysis of current approaches to the preparation of future primary school teachers in France, the United Kingdom and Japan makes it possible to highlight the trends that are characteristic of European and Japanese education, namely: training teachers in higher education, two-level education, student development taking into account socio-cultural features, forming in them the readiness for professional mobility, to study throughout their professional activity, creating conditions for internships abroad. Progressive ideas of foreign experience can be taken into account in the national practice of teacher training. Further scientific inquiries may be directed to the study of the content filling of the teacher training programs and the peculiarities of the organization of the educational process in the institutions of higher education of foreign countries.*

*Learning and using the experience of other countries is one of the main methods of designing educational reforms in Ukraine. Using foreign experience will help to avoid many mistakes. In addition, the integration of Ukraine into the world and European educational spaces requires adaptation of national educational legislation to pan-European educational principles and practices. These include, in particular, the existence of certain standards of education and professional activity of teachers.*

**Keywords:** teacher training, content of pedagogical education, technology of teaching, tendencies of teacher training.