

Л. П. ПОЛЩУК

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Методичний посібник

Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
2010

## ЗМІСТ

|  |            |
|--|------------|
| <b>ВСТУП</b> .....   | <b>2</b>   |
| <b>ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ "ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ"</b> .....         | <b>4</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ</b> ..... | <b>8</b>   |
| 1.1. Зовнішньо і внутрішньоконтекстуальні чинники розвитку системи підготовки вчителів початкової школи.....                         | <b>8</b>   |
| 1.2. Проблеми та суспільні вимоги щодо рівня професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах євроінтеграції.....           | <b>28</b>  |
| 1.3. Національний стандарт кваліфікованого вчителя в Англії.....   | <b>37</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ</b> .....                   | <b>49</b>  |
| 2.1. Змістова структура професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії.....   | <b>49</b>  |
| 2.2. Ціннісні пріоритети форм і методів професійної підготовки вчителів початкової школи Англії.....                                 | <b>65</b>  |
| 2.3. Можливості використання досвіду професійної підготовки в закладах України.....  | <b>88</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ЩОДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ</b> .....  | <b>101</b> |
| Практичне заняття № 1.....   | <b>101</b> |
| Практичне заняття № 2.....   | <b>103</b> |
| Практичне заняття № 3.....   | <b>104</b> |
| Самостійна робота.....   | <b>106</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ</b> .....  | <b>109</b> |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....   | <b>119</b> |

## ВСТУП

В умовах соціально-економічних перетворень та реформування усіх сфер суспільного життя України, відродження її національної самобутності та переходу від індустріального до інформаційного суспільства постають нові вимоги і до системи вищої освіти. Вища педагогічна освіта України має сприяти забезпеченню участі держави у формуванні західноєвропейського освітнього простору, розширенню співробітництва з іншими державами в галузі освіти.

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття "професійна підготовка вчителя" змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості.

Фундаментальна професійна підготовка допомагає розширити професійний світогляд майбутніх учителів, глибоко оволодіти теоретичними знаннями та успішно застосовувати їх практиці, дозволяє вчасно виявити будь-яку навчально-виховну проблему і знаходити її оптимальне рішення.

Важливим джерелом для визначення сучасної стратегії розвитку системи професійної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів. У цьому контексті важливе значення має вивчення сучасних процесів розвитку педагогічної освіти у країнах Європейської спільноти. Значний інтерес, відповідно, становить організація педагогічної освіти в Англії з її багатовіковими традиціями, оскільки саме тут значна увага у практиці вищої школи приділяється високопродуктивним методам навчання. Отже, одним з джерел інноваційних перетворень у підготовці вчителів початкових класів має стати аналіз організації професійної освіти у вищих навчальних закладах даної країни.

Навчально-методичний посібник презентує технологію формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії, дає можливість творчого використання досвіду підготовки вчителів цієї країни, що сприятиме вдосконаленню й покращенню української педагогічної системи в цілому.

У першому розділі навчально-методичного посібника викладено результати вивчення історичного аспекту проблеми реформування педагогічної освіти Англії, з'ясовано зовнішні і внутрішні чинники розвитку системи професійної підготовки вчителів початкової школи; проаналізована сутність "теорії ефективності" як одного з основних концептуальних підходів до реформації педагогічної освіти; розкрито основні вимоги англійського суспільства до рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У другому розділі проведено аналіз змісту, форм і методів навчання майбутніх спеціалістів та представлено модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; обґрунтовано можливості запровадження англійського досвіду для покращення вітчизняної системи освіти.

## **Програма спецкурсу "Професійна підготовка вчителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції"**

Напрямок – 0101 Педагогічна освіта

Освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст, магістр, аспірант

Кількість кредитів ECTS – 1

Модулів – 1

Змістових модулів – 2

Загальна кількість годин – 36 (у тому числі: лекційні – 12, семінарські – 8, самостійна робота – 16)

Тижневих годин – 2

Вид контролю – залік

### **Пояснювальна записка**

Основною метою курсу "Професійна підготовка вчителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції" є ознайомлення з основними закономірностями і тенденціями розвитку системи професійної освіти вчителів початкової школи в Англії, країни, яка упродовж століть займала провідні позиції у світі, країни з усталеними традиціями в суспільному житті, яка зазнавала небувалого спаду економіки, проте залишилась однією з найрозвинутіших завдяки реформам в освітній сфері.

Зростаючий взаємозв'язок та взаємозалежність країн та народів сучасного світу, інтернаціоналізація економіки, науки та культури, загострення глобальних проблем, вирішення яких неможливе без виходу за національні рамки – все це зумовлює першочергову важливість вивчення світового досвіду в різних сферах суспільного життя і різних галузях наукового знання. Провідною функцією даного курсу є систематичний та глобальний аналіз теорії й практики освіти в Англії та

виявлення позитивних і негативних аспектів її педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур, а також визначення меж можливого "переносу" зарубіжного досвіду на вітчизняний ґрунт ( Б.Вульфсон, О.Джуринський, З.Малькова та інші).

#### **Завдання курсу:**

- ▶ Розкрити сутність глобалізаційних тенденцій та провідних стратегій розвитку англійської системи освіти.
- ▶ Визначити зовнішні та внутрішні чинники розвитку сучасної системи професійної підготовки вчителів початкової школи.
- ▶ Проаналізувати проблеми та основні вимоги англійського суспільства до професійної підготовки вчителів початкової школи.
- ▶ Здійснити порівняльний аналіз змісту, форм та методів підготовки вчителів початкової школи в Англії.
- ▶ Визначити доцільність, можливість та специфічні умови застосування англійського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні в умовах євроінтеграції.

**Студент повинен знати:** специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.

**Студент повинен уміти:** узагальнювати, систематизувати, виділяти специфічні особливості світового та вітчизняного досвіду; виявляти межі співвіднесення та перенесення кращих надбань у сучасні умови розвитку багаторівневої освіти в Україні.

При розробці курсу було враховано рекомендації щодо поєднання теоретичної та практичної складової підготовки. У зв'язку з цим передбачено 5 тем, які мають бути розглянуті в лекційному режимі (12 годин) та обговорені на семінарських заняттях (8 годин).

Введення в програму практичного модуля дасть можливість залучити студентів до роботи з літературою і документами Міністерства освіти та працевлаштування Англії, серед яких Національний навчальний план, Національні програми базової підготовки вчителів початкової школи,

навчальні плани та програми провідних університетів Великої Британії; документами міжнародних організацій щодо професійної підготовки вчителів (ЮНЕСКО, Європейської асоціації педагогічної освіти, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Ради Європи); матеріалами Європейської мережі інформації й документації в галузі освіти; документами, які регламентують процес євроінтеграції та участь установ освіти у ньому, ресурсами Інтернет-мережі. Вивчення передового англійського педагогічного досвіду в міжнародних заходах освіти (конференції, проекти, партнерство тощо) сприятиме оволодінню необхідною інформацією та розширенню зв'язків педагогічних колективів з партнерами з європейських країн. Робота з матеріалами електронних сайтів організацій та установ сприятиме підвищенню інформаційної та комунікативної компетенції майбутніх учителів.

**Форми та методи роботи, які пропонуються:** лекція, консультації, дискусія, метод проектів, дослідницький метод, аналіз ситуації, самостійна робота з науковою літературою, робота в мережі Інтернет, виконання науково-дослідних завдань, робота з довідковою літературою, статистичними даними.

**Методи оцінювання:** Поточне усне опитування, захист індивідуальних навчально-дослідних завдань, залік.

**Розподіл балів, що присвоюються студентам:**

Лекція – 2 бали (8 балів).

Семінарське заняття – 5 балів (20 балів).

Індивідуальне навчально-дослідне завдання – 18 балів (72 бали).

Усього – 100 балів

**Шкала оцінювання:**

90-100 балів – відмінно (A);

75-89 балів – добре (BC);

60-74 балів – задовільно (DE);

35-59 балів – незадовільно (FX);

1-34 бали – незадовільно з обов’язковим повторним курсом (F).

**Методичне забезпечення:** опорні конспекти лекцій, документи міжнародних організацій, урядів, статистичні дані, плани семінарських занять, методичні рекомендації.

### Розподіл часу за темами

| №<br>З/п  | ТЕМИ   | К-сть годин |           |            |
|---|--|-------------|-----------|------------|
|   |  | лекції      | практичні | сам.робота |
| <i>Змістовий модуль 1. Теоретичні засади професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах євроінтеграції</i> |  | 6           | 4         | 10         |
| 1.  | Зовнішньо і внутрішньоконтекстуальні чинники розвитку системи підготовки вчителів початкової школи в Англії      | 2           | 2         | 4          |
| 2.  | Проблеми та суспільні вимоги щодо рівня професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах євроінтеграції | 2           | 2         | 4          |
| 3.  | Національний стандарт кваліфікованого вчителя в Англії та Уельсі   | 2           |           | 2          |
| <i>Основні напрями і зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії</i>                    |  | 6           | 4         | 6          |
| 4.  | Змістова структура професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії                                     | 2           | 2         | 2          |
| 5.  | Ціннісні пріоритети форм і методів професійної підготовки вчителів початкової школи Англії                       | 2           | 2         |            |
| 6.  | Можливості використання досвіду професійної підготовки в закладах України  | 2           |           | 4          |
| <i>Усього годин:</i>  |  | <i>12</i>   | <i>8</i>  | <i>16</i>  |



## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

#### 1.1. Зовнішньо і внутрішньоконтекстуальні чинники розвитку системи підготовки вчителів початкової школи.

*1. Виявлення тенденцій реформування педагогічної освіти Англії і їх вплив на розвиток системи професійної підготовки вчителів початкової школи.*

*2. Вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на формування системи професійної підготовки вчителів початкової школи.*

Проблеми реорганізації педагогічної системи Англії вивчалися в роботах англійських науковців С. Бола [24], Т. Бітчера [28], Г. Вітті [116], І. Гудсон [68], Б. Мун [83], В. Халстід [69] та ін.

Аналіз їх робіт показав, що в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Англії бурхливо відбуваються процеси оновлення та вдосконалення змісту, форм і методів підготовки вчителів, у тому числі й учителів початкової школи. Реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи триває на фоні внутрішніх і зовнішніх чинників. До *внутрішніх* чинників ми відносимо оновлення початкової ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, а до *зовнішніх* – входження в освітній простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, підвищення рівня підготовки вчителів. Щоб зрозуміти вплив цих чинників на розвиток і формування системи початкової освіти, ми повинні прослідкувати хід реформування цієї системи, оновлення організаційно-змістових засад з урахуванням Європейського виміру освіти.

Перспективи розвитку системи професійної підготовки не можливо уявити без таких явищ, як реформація, інтеграція, Болонський процес, які є зовнішнім чинником сучасних реорганізацій.

У сфері професійної освіти в Європі відбуваються глобальні зміни, які спрямовані на оновлення змісту, форм та методів підготовки, розвиваються партнерські зв'язки між вищими навчальними закладами та школою, які також скеровані на підвищення якості підготовки майбутніх учителів.

Професійна підготовка вчителів є головною потребою суспільства, що створює єдиний європейський простір. У кінці ХХ - на початку ХХІ століття у Європі було прийнято і затверджено низку документів, у яких визначаються стратегії розвитку системи професійної підготовки у ХХІ столітті .

У 1996 році у рамках ЮНЕСКО була проведена Міжнародна конференція "Зміцнення ролі вчителів у стрімкозмінному світі", на якій піднімалося питання розвитку і модернізації системи підготовки вчителів. У матеріалах конференції зазначалося, що основною метою професійної підготовки є становлення вчителя, який зможе задовольнити потребу сучасного суспільства і буде спроможний:

- 1) озброїти учнів високим рівнем знань з письма і рахування (literacy and numeracy);
- 2) сприяти передачі учням знань та традицій;
- 3) розвивати здатність учнів до адаптації у сучасному стрімкозмінному суспільстві;
- 4) стати прикладом для учнів;
- 5) розвивати партнерські зв'язки з батьками;
- 6) нести відповідальність за фізичне здоров'я учнів [16].

Мета Болонських реформ полягає в тому, щоб зробити Європейський союз найбільш конкурентноспроможною і динамічно економічною зоною, заснованою на знаннях. І першим кроком до цього є модернізація систем підготовки педагогічних кадрів у європейських країнах. Дані завдання прослідковуються в контексті Лісабонської стратегії.

У 2001 році в межах Лісабонської стратегії було затверджено низку документів, у яких зазначалися функції й цілі професійної підготовки

вчителів. Одним із таких стратегічних документів є "Педагогічна освіта і підготовка 2010", у якому вміщено перелік основних вимог до освіти і професійної підготовки вчителів:

- 1) залучення молоді до педагогічної діяльності;
- 2) підвищення престижу професії вчителя;
- 3) реорганізація системи професійної підготовки;
- 4) підготовка майбутніх учителів до праці в суспільстві знань [109].

Даний документ наголошує на необхідності створення Європейського виміру в змісті педагогічної освіти та трансформації професійних дій учителя в нових умовах.

З 29 по 30 листопада 2002 року в Копенгагені Європейською комісією була прийнята резолюція з модернізації професійної освіти і навчальних систем у європейських країнах, яка відома як Копенгагенська Декларація. Представниками Комісії зазначалося, що на сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішою ознакою професійної підготовки вчителя має бути її сконцентрованість навколо ідей демократії та модернізованого навчання. Для досягнення вищезазначених цілей необхідно:

- 1) підвищити рівень якості й використання інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів;
- 2) підготувати висококваліфікованих спеціалістів відповідно до вимог ринку праці;
- 3) сприяти розвитку системи освіти впродовж життя [107].

У лютому 2004 року Радою Європи було видано документ "Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ", у якому зазначалися вимоги до професійної підготовки вчителів:

1. Педагогічна професія повинна бути висококваліфікованою:
  - учителі повинні закінчувати вищі навчальні заклади чи їх еквіваленти;
  - ті вчителі, які працюють у галузі базової професійної освіти, повинні бути висококваліфікованими спеціалістами у професійній сфері й мати відповідну педагогічну кваліфікацію;

– програми педагогічної освіти повинні надаватися на всіх трьох циклах вищої освіти (бакалаврат, магістратура і докторантура в межах Болонського процесу) з тим, щоб зайняти певне місце в галузі європейської вищої освіти і збільшити можливості просування і мобільності в професії;

– внесок досліджень і найкращих прикладів практичної діяльності у розвиток нового знання про освіту і підготовку має бути розповсюджений.

2. Педагогічну професію необхідно сприймати в динаміці – як неперервний процес руху цілісної системи, до якої включається базова педагогічна освіта, введення вчителя в професію і постійний професійний розвиток:

– необхідні логічно послідовні та адекватно забезпечені ресурсами стратегії неперервного навчання в межах розвитку формальної й неформальної діяльності для того, щоб забезпечити неперервний професійний розвиток учителів. Ця діяльність, що включає предметну і педагогічну підготовку, повинна бути доступною на всіх етапах професійної кар'єри і має відповідно визнаватися;

– зміст програм базового і подальшого професійного розвитку повинен відображати важливість міждисциплінарного і спільного партнерського підходів до навчання.

3. Мобільність педагогічної професії необхідно підтримувати:

– мобільні проекти для вчителів мають стати невід'ємною частиною програм базового і подальшого професійного розвитку;

– програми базового і подальшого професійного розвитку повинні забезпечувати вчителів знаннями і досвідом європейської співпраці з тим, щоб вони навчилися цінувати і поважати культурну різноманітність, а також виховували своїх учнів як глобально відповідальних громадян ЄС;

– потрібно розширювати доступ та підтримувати можливості вивчення європейських мов, включаючи використання спеціалізованого словникового запасу, під час проходження програм базової педагогічної освіти і подальшого професійного розвитку;

– надавати пріоритет розвитку більшої довіри і прозорості кваліфікацій учителів у Європі для того, щоб забезпечувати спільне визнання і підвищувати мобільність.

4. Педагоги повинні працювати у партнерстві з іншими зацікавленими сторонами в культурно-освітньому процесі:

– партнерство між закладами, де вчителі працюватимуть, між промисловими підприємствами, постачальниками освітніх послуг, вищими освітніми закладами повинно заохочуватись з тим, щоб підтримувати високу якість підготовки й ефективної практики і розвивати інноваційні мережі на локальному та регіональному рівнях [56].

Отже, у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Європі було розроблено низку міжнародних правових актів, які є орієнтирами розвитку суспільства. Зазначені в них основні принципи педагогічної освіти та ключові вимоги до підготовки педагогів-європейців повинні бути введені у кожній Європейській країні як системні комплекси програм та напрями діяльності з модернізації системи професійної підготовки в руслі Лісабонських цілей і завдань розбудови Європи Знань.

Розглянемо внутрішні чинники впливу на оновлення системи професійної підготовки вчителів, з'ясування яких потребує ретроспективного підходу, визначення об'єктивних факторів, які вплинули на розвиток системи педагогічної освіти та її залежності від соціально-економічних та політичних факторів.

Історія початкової освіти бере початок у середні віки, коли відкрилися перші школи (монастирські, кафедральні та парафіяльні), де готували священиків. Основні предмети, які викладалися в цих школах: латинська та грецька мови, арифметика, астрономія та інші.

Наступний етап у розвитку початкової школи характеризується початком функціонування цехових та гільдійських шкіл, у яких навчали письму та арифметиці.

Кінець XVII – початок XVIII характеризується стрімким розвитком економіки. Промислова революція в Англії посилила соціально-економічний розвиток суспільства. Відкриваються фабрики та заводи, розвивається промисловість, що підвищило рівень життя суспільства. У зв'язку з динамічним промисловим розвитком виникла потреба у додатковій робочій силі. Саме цей чинник сприяв відкриттю шкіл, у яких діти могли поєднувати навчання з роботою.

Оновлення в початковій освіті в цей час пов'язані з виникненням шкіл милосердя (Charity schools) та недільних шкіл, метою яких було підготувати нову робочу силу, здатну з раннього дитинства стояти за станком. Але необхідно зазначити, що відкриття Charity school дало можливість навчатися не тільки дітям із забезпечених сімей, але і малозабезпечених. Учні шкіл милосердя вивчали Біблію, навчалися письму, читанню, арифметиці та опановували деякі види ремесел [71].

Недільні школи також функціонували для дітей, які працювали на виробництві. Засноване у 1785 році "Недільне товариство" займалося розробкою програми, яка включала читання, письмо та рахування, а також такі предмети, як географія, історія та природничі науки [31].

Перший навчальний заклад, у якому готували вчителів початкової школи, був відкритий у 1798 році в Англії. Порівняно з іншими європейськими країнами професійна підготовка вчителів Англії з'явилась значно пізніше. Так у Франції (м.Реймс) перший заклад з підготовки вчителів початкової школи був заснований у 90-ті роки XVI ст. У Німеччині перша семінарія для вчителів (Lehrerseminar) відкрилася у 1698 році. Подальше відкриття навчальних закладів з підготовки вчителів початкової школи відбувалося в Англії паралельно з іншими європейськими країнами [3].

XIX – XX століття характеризуються радикальними змінами, які відбулися в початковій освіті. Проаналізуємо ці зміни більш детально.

У 1862 році центральний уряд отримав прямий контроль над навчальним планом, поділив початкову освіту на шість стандартів і розробив для них

програмні курси з читання, письма та арифметики. Ці три предмети та рукоділля для дівчат були обов'язковими для всіх шкіл, які хотіли отримати урядовий грант. Уряд не забороняв школам введення додаткових предметів, але і не підтримував. Парламентом був прийнятий "Виправлений кодекс" (The Revised Code), який був направлений на підвищення рівня "3 Р": читання, письма та арифметики (reading, writing and reckoning). Також були розроблені стандарти, якими повинні оволодіти учні початкової школи до кінця навчального року (див. табл.1.1.).

*Таблиця 1.1.*

### **Стандарти початкової освіти з читання, письма та арифметики**

|                     | <b>Читання</b>   | <b>Письмо</b>  | <b>Арифметика</b>   |
|---------------------|--|--|---|
| <b>Стандарт I</b>   | Переказ твору з 5 – 6 простих речень                         | Писати під диктовку великі та маленькі букви і прості слова              | Рахувати і писати до 20-ти, робити прості приклади на додавання та віднімання |
| <b>Стандарт II</b>  | Переказ твору з підручника (5 – 10 простих речень)           | Переписати невеликий текст середньої складності                          | Розв'язання простих задач та таблиця множення                                 |
| <b>Стандарт III</b> | Переказ невеликого параграфа середнього рівня                | Повільна задиктовка тексту з 4 – 5 речень середньої складності           | Розв'язання задач та прикладів на одну – дві дії                              |
| <b>Стандарт IV</b>  | Переказ параграфа з книжки середньої складності              | Повільна задиктовка тексту з 6 – 10 речень з книжки середньої складності | Задачі середнього рівня (вага та міра)  |
| <b>Стандарт V</b>   | Декламування невеликого (4 – 8 речень) вірша                 | Диктант з книжки середньої складності                                    | Розв'язання задач середньої складності (гроші)                                |
| <b>Стандарт VI</b>  | Переказ короткого параграфу з газети або сучасної літератури | Диктант з газети або сучасної літератури                                 | Розв'язання задач підвищеної складності (гроші)                               |

Рівень знань з 3 Р перевірявся в кінці кожного року Інспекторами Її Величності, і кожній школі відповідно до рівня знань призначався грант та визначалася заробітна платня вчителів [40: 56].

Як зазначив К. Берчинаф [30], "у зв'язку з впровадженням "Коду", школа перетворилась на заробляючий інститут і заклад, який забезпечував низьким рівнем знань".

Через декілька років Код був модифікований і, крім 3 Р, включав обов'язкові предмети (obligatory subjects): історію, географію і граматику та спеціальні предмети (specific subjects): сільське господарство, хімію, літературу та природознавство [37].

У другій половині ХІХ століття відбулося становлення системи початкової освіти. Необхідно зазначити, що основною метою уряду було бажання займати провідні світові позиції у сфері економіки, що давало можливість створення конкурентоспроможної держави.

Віце-президент Комісії таємної ради з питань освіти У.Фостер зазначив, що від того, наскільки швидко уряд зможе упорядкувати початкову освіту, залежить процвітання нашої промисловості, тому що саме в початковій освіті закладаються основи розвитку грамотного суспільства [15: 8]. Так у 1870 році був прийнятий "Закон про загальну початкову освіту", відомий як акт Фостера, який передбачав поряд з існуючими приватними та церковними школами відкриття державних шкіл та введення обов'язкового навчання дітей у віці 5 років. Це стало першим кроком не тільки для підвищення загального рівня грамотності суспільства, а й потребувало підготовки висококваліфікованих учителів.

У 1918 році відбувся поділ початкової школи на два типи: заклад типу дитячого садка від 5 до 7 років (infant school) і молодша школа від 7 до 11 років (junior school) [93].

Даний період характеризується початком нового етапу освіти у початковій школі, відомий як дитиноцентрована освіта (child-centered education). Одним із перших кроків у цьому напрямку став Державний циркуляр, у якому було запропоновано низку освітніх програм, спрямованих на розвиток цієї системи. Однак у зв'язку з тим, що система "child-centered education" не була досконало обдуманна і розроблена, її не було запроваджено в початкову освіту. Але у 1933 році у доповіді комітету Хедоу (Report of the Hadow Committee), написаній Консультативним комітетом з питань освіти в початковій школі, знову піднімається питання запровадження даної системи



та зазначається, що основна мета початкової школи – це індивідуальний підхід до розвитку кожної дитини [26].

Період 1960 – 1974 рр. був "золотим часом" для початкової освіти, коли вона отримала достатню увагу та підтримку з боку уряду та збільшення фінансових ресурсів на її розвиток. Але найвищого кульмінаційного пункту початкова освіта досягла під час правління уряду Маргарет Тетчер, коли у 1972 році у Білій книзі був опублікований документ "Структура розширення" ("Framework for Expansion"), в якому йшлося про збільшення ресурсів на потреби початкової освіти за рахунок їх скорочення на середню та вищу освіти [117].

У зв'язку з різким демографічним підйомом відкрилося багато шкіл, навчання в яких відбувалося за принципом відкритого плану, тобто надавалася перевага індивідуальним та груповим формам роботи. В Оксфордшир та Лестершир, де такий підхід користувався особливою популярністю, з усього світу приїжджали науковці та викладачі подивитися на досягнення початкової школи [101].

Цей напрямок отримав офіційну підтримку в 1967 році, коли Центральна консультативна рада з питань освіти (Central Advisory Council for Education) опублікувала доповідь "Діти і їх початкові школи" ("Children and Their Primary School"), відомий як Звіт Плаудена (Plowden Report). У даному звіті йшлося про інспектування початкових шкіл і висвітлювався стан початкової освіти в Англії. Консультативна рада дала оцінку ефективності системи "child – centered education" і висунула пропозицію переглянути і запровадити її [37].

Вищезазначений період характеризується змінами в професійній підготовці вчителів початкової школи. Важливим кроком на шляху реформації професійної освіти був опублікований у 1967 році новий урядовий документ "Біла книга", який відображав усі зміни та реформування у педагогічній освіті. У ньому було вміщено рекомендації структурної перебудови системи підготовки вчительських кадрів по лінії інтеграції,

об'єднання й укрупнення навчальних закладів, у яких здійснювалась професійна підготовка вчителів. У документі говорилося: "Майбутній учитель повинен мати загальноосвітні й професійно-педагогічні знання, бути здатним їх застосовувати, а також виробити таке становлення до навчання, яке буде підтримувати його протягом усієї діяльності й внаслідок цього дозволить підвищувати свою кваліфікацію" [54]. У даному документі також було запропоновано введення нових трирічних програм підготовки вчителів, після закінчення яких вони отримували ступінь бакалавра, який був названий "ординарним" (Ordinary B. D. Degree), з правом працювати в школі. Для продовження навчання студентів з високими показниками було запропоновано однорічну програму з присудженням наукового ступеня бакалавра освіти на підвищеному рівні (Honours B. Ed. Degree). Але за низкою причин нові підходи у той період не були реалізовані [81: 295].

На початку 70-х років педагогічні коледжі об'єдналися з інститутами вищої освіти й утворили політехнічні університети. Відбулося оновлення змісту освіти. Після 3 або 4-х річних курсів майбутній учитель початкової школи одержував ступінь – бакалавр освіти (BEd). Для вчителів державного сектору професійна кваліфікація стала обов'язковою. У 1973 році у Лондонському інституті педагогіки був розроблений і виданий документ "Від денних педагогічних коледжів до відділень педагогіки в університетах", який висував вимоги для отримання фахової кваліфікації:

- а) володіння професійними навичками і прийомами;
- б) озброєність необхідним обсягом загальноосвітніх і спеціальних знань;
- в) наявність особистісних якостей, які відповідають специфіці учительської професії [6].

Як зазначає К.Річардс [99], в історії початкової школи можна виділити три дати, які мають важливе значення:

- 1) 1931 рік, коли поняття "початкова школа" отримала офіційне визнання у доповіді Хедоу (Hadow Report);

2) 1967 рік – запровадження системи "child-centered education" і визнання тогочасним лейбористським урядом її ефективності;

3) 1978 рік – опублікування доповіді "Початкова освіта в Англії: огляд інспекторів шкіл", у якій пропонувалося внесення змін і доповнень у навчальний план та критикувався рівень викладання у початковій школі.

Період з 1974 по 1985 рр. став критичним в історії початкової освіти. У результаті економічного кризису відбувся демографічний спад, зросло безробіття, виникла низка економічних і соціальних проблем. Почалися масові скорочення, вчителі не могли знайти собі роботи, а ті, хто і знаходив у окремих педагогічних закладах, не могли себе реалізувати, зробити кар'єру. У доповіді інспекторів, яка була опублікована восени 1978 року, зазначалося, що перевірка 1600 початкових шкіл показала, що початкова школа перебуває у критичному стані: недостатня кількість шкільних підручників, обладнання, навчальних матеріалів. У зв'язку з нестачею вчителів відбулося об'єднання молодших (infant school) та старших початкових шкіл ( junior school). Але одним із найголовніших факторів, який негативно впливав на показники початкової школи, був той, що в класі навчалася велика кількість дітей різного віку і рівня знань [45].

У 1975 році в доповіді Буллок ( Bullock Report) була запропонована система моніторингу, яка використовувалася як новий інструмент в оцінюванні досягнень учнів, та запроваджувалися тести для початкової школи з англійської мови, арифметики і природознавства. Після отримання результатів тестування уряд був стурбований рівнем грамотності учнів початкової школи, порівняно з іншими розвинутими країнами світу. І це знайшло своє відображення в урядових актах, у так званих Чорних книгах (Black Papers) [69: 65].

Вищезазначений період характеризується Б.Муном "утратою ілюзій" [83]. Основною причиною такого низького показника знань, на думку уряду, була відсутність балансу в навчальних планах, а також низький рівень викладання, що було зумовлено відсутністю загальнонаціональних вимог до

педагогічної освіти та потребувало термінових змін у професійній підготовці майбутніх учителів.

Питання змін та оновлень програми початкової освіти було в центрі ідеологічної боротьби, яка відбулася за чотирма напрямками:

– "ліберальний романтизм": його представники акцентували увагу на особистості дитини у навчально-виховному процесі й розцінювали освітню програму як цілісну сукупність усіх знань, навичок і умінь, утворених сучасною реальністю;

– представники "педагогічного освітнього консерватизму" робили акцент на важливості зв'язку з минулим педагогічним досвідом і збереженням його традицій, а також навчального плану як системи важливих елементів культури, які необхідно передавати із покоління в покоління;

– ідеологи "ліберального прагматизму" притримувалися "золотої середини", розглядали навчальну програму як сукупність знань, навичок і умінь, більшою мірою структурованих учителем, який акцентує увагу на особистості учня і процесі передачі йому культурного спадку;

– теоретики напрямку "соціальної демократії" розглядали навчальну програму як один із засобів реалізації соціальної справедливості, вони зосереджувалися на соціальному досвіді учнів [42].

Таке різноманіття методологічних підходів до розробки змісту програм для початкової школи свідчило про відсутність єдності в науковій діяльності інститутів педагогіки, а також про суб'єктивність і протиріччя дидактичних позицій англійських педагогів. Уряд розумів, що для досягнення високих показників у початковій школі необхідно оновити та реорганізувати всю систему початкової освіти, що і відбувалося упродовж 1985 – 2000 рр. Головним документом, що став легітимною основою проведених консервативними урядами освітніх реформ, вважається Акт Бейкера, прийнятий Парламентом у 1988 році. В основу цього документу покладені наступні принципи:

1) високі стандарти та якість освіти для всіх;

2) надання можливості батькам вибору форми освіти для своїх дітей [106].

Отже, в основу освітніх реформ були покладені "стандарти", і для забезпечення їх високого рівня було запроваджено Національні навчальні програми (ННП).

Відповідно до консервативної ідеології зміст навчальних програм повинен був стати більш "англійським", тобто спрямованим на "відновлення унікальної британської (англійської) культурної традиції", більш фундаментальним, тобто академічним. Від дитиноцентрованих методів навчання школа повинна була повернутися до класичних, предметоорієнтованих[91].

Введення ННП стало новизною для англійської освіти, тому що навчальні програми зазвичай визначалися у цій країні на рівні LEA та кожної конкретної школи. Така система мала як плюси, так і мінуси. Якщо кращі варіанти навчальних програм шкіл характеризувалися дослідниками як "ефективні, гнучкі, індивідуалізовані, розвиваючі", то гірші варіанти являли собою "нещастя, яке означало, що навчання дитини включає окремі, не пов'язані між собою, не структуровані, випадкові змістові компоненти, що не враховували навчального досвіду, набутого дитиною у початковій школі" [70: 394]. Узгодженість між різними освітніми ланками прослідковувалась тільки у приватному секторі, де була чітка послідовність між допідготовчою, підготовчою та "публічною" школами і університетом. Саме тому виникла необхідність не тільки забезпечити якісний стандартизований зміст освіти для всіх учнів, а й систематичний індивідуалізований контроль досягнень кожного з них на різних етапах шкільного життя.

Отже, основною метою Національного навчального плану (National Curriculum) було: уникнення розмаїття навчальних планів і програм, подолання неоднорідності в якості та обсягу здобутих знань учнями, забезпечення національного базового компонента для обов'язкової школи.

Закон розподілив термін обов'язкового навчання на чотири ключові стадії (Key Stages) [86].

| <b>Ключова стадія</b> | <b>Вік учня, років</b> | <b>Роки навчання в школі</b> |
|-----------------------|------------------------|------------------------------|
| I                     | 5 – 7                  | 1 – 2-ий                     |
| II                    | 7 – 11                 | 3 – 6-ий                     |
| III                   | 11 – 14                | 7 – 9-ий                     |
| IV                    | 14 – 16                | 10 – 11-ий                   |

Перші два етапи охоплюють початкову (primary) школу, а третій та четвертий – середню (secondary). Після закінчення кожного етапу школярі проходять атестацію з основних предметів згідно з програмою. Успішність кожного учня оцінюється за шкалою від А (визначні успіхи) до G (мінімальні).

Національний план включає державні елементи – головні (core subject), серед яких: англійська, математика, природознавство, а також шість базових (foundation subjects): мистецтво, історія, географія, музика, фізичне виховання, інформаційно-комунікативні технології та дизайн і предмети загальнокультурного блоку (cross-curricular issues), мета яких – забезпечення розвитку інтелектуальних здібностей учнів (див. табл.1.2.). Школи мають право розробляти свої навчальні плани, які будуть відображати їх потреби.

Таблиця 1.2.

**Предмети, які вивчаються в початковій школі**

| <b>Предмети</b>     | <b>nursery school<br/>KS 1</b> | <b>primary school<br/>KS 2</b> |
|---------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Англійська мова     | *                              | *                              |
| Математика          | *                              | *                              |
| Природознавство     | *                              | *                              |
| Освітні технології  | α                              | α                              |
| Основи інформатики  | α                              | α                              |
| Географія           | #                              | #                              |
| Мистецтво та дизайн | #                              | #                              |
| Музика              | #                              | #                              |
| Фізкультура         | #                              | #                              |
| Громадянство        | α                              | α                              |
| Релігія             | α                              | α                              |
| Іноземна мова       | α                              | α                              |

\* - обов'язковий предмет

# - базовий предмет

α - предмети загальнокультурного блоку

ННП була змінена і її новим підходом став поділ змісту освіти на десять рівнів для учнів 5 – 16 років, згідно якого учні одного класу можуть бути на різних рівнях, відповідно до своїх індивідуальних здібностей, що дає змогу реалізувати принципи диференціації та індивідуалізації. При складанні розкладу значна увага приділяється як основним предметам (core subject), так і базовим (foundation subjects), що дає можливість розвивати можливості та інтереси дітей на різних рівнях (Key Stages) (див. додаток А, Б).

Національна програма завжди знаходиться в центрі постійних дискусій. У лютому 2009 року комітетом "Кембриджський огляд початкової школи "

(The Cambridge Primary Review) опубліковано доповідь, у якій було запропоновано внести деякі зміни до навчального плану початкової школи та вказано окремі недоліки і переваги ННП. Протягом 87-ти засідань корективи до Навчального плану обговорювалися з учителями, батьками й опікунами. Голова комітету Робін Александер вважає, що навчальний план повинен відповідати дитячим потребам, забезпечуючи при цьому їх розумовий, фізичний і творчий розвиток. Він зазначав, що в процесі навчання більше уваги приділяється базовим дисциплінам, наслідком чого є відсутність у випускників середніх навчальних закладів гнучкості творчого мислення, яке дуже необхідне у сучасній освіті. Комітет вважає за потрібне переглянути Національний навчальний план і включити до предметів основного циклу деякі гуманітарні дисципліни та виділити більше часу на такі предмети: фізкультура, музика, мистецтво і дизайн. Зміни у навчальному плані повинні відбутися з урахуванням наступних положень:

- потреби дітей у сучасному світі;
- суспільні умови, в яких вони виховуються;
- рівень знань і умінь, необхідний для реалізації у сучасному суспільстві

[110].

Введення Державного плану створило низку серйозних проблем для вчителів, особливо початкових класів, оскільки основні акценти даного плану ставились на ті моменти, які рідше відхилялись функціонуючою в той час теорією індивідуалізації у навчанні [73]. Реалізація даного плану виявляла відсутність необхідних знань у англійських вчителів. Виникла потреба в оновленні професійної підготовки вчителя.

Нові вимоги до професійної підготовки вчителів знайшли своє відображення в таких документах: "Базова підготовка вчителя: затвердження програм" [46]; "Базова підготовка вчителя: друга фаза" (Циркуляр 9/92 Міністерство освіти і науки); "Умови здобуття вищої освіти" (Циркуляр 18/89 Міністерство освіти і науки) [47].



4 січня 1992 року державним секретарем із питань освіти К. Кларком були проголошені основні положення даної реформи. Було виділено три основні напрями політики уряду в галузі педагогічної освіти [10: 45]:

- 1) пріоритетна роль школи в професійній підготовці вчителя;
- 2) запровадження затверджених навчальних планів і програм базової підготовки вчителя;
- 3) визначення критеріїв професійно-педагогічної підготовки вчителя у педагогічному закладі.

Шкільна реформа вимагала перегляду змісту педагогічної освіти та вимог щодо підготовки майбутніх учителів.

Ера консервативних реформ Англії закінчилась у 1997 році з приходом до влади лейбористів, які запропонували "третій шлях" у розвитку країни загалом та освіти зокрема [72].

"Третій шлях" є синтезом принципів неолібералізму та соціальної демократії [67]. Новий лейбористський уряд не відмовився від досягнень освітньої реформи своїх консервативних попередників, однак задекларував свої наміри щодо повернення пріоритетності принципу рівності й соціальної справедливості [13].

Необхідно зазначити, що особлива увага початковій освіті приділялася урядом Т. Блера в роки першого його правління (1997-2001), і наслідком цієї уваги стали позитивні результати запровадження Національної стратегії мовної грамотності [52] та Національної стратегії числової грамотності [53], основна мета яких полягала у досягненні кожними чотирма з п'яти учнів стандартних рівнів грамотності, порівняно з сьогоднішніми трьома з п'яти. Національні стратегії грамотності передбачали велику кількість заходів. Основними з них стали:

- а) збільшення у початковій школі годин з мови та математики, забезпечення яких включає детально розроблені навчальні програми, підручники, методичні посібники та спеціальну підготовку вчителів;
- б) поширення передового педагогічного досвіду;

в) швидкий моніторинг результатів запровадження стратегій;

г) організація вчасної додаткової допомоги відстаючим учням та школам.

Необхідно зазначити, що результати запровадження стратегій грамотності стали предметом гордості: кількість випускників початкових шкіл з 56% у 1996 році зростає до 75% у 2001 році; рівень числової грамотності зріс відповідно: з 54% до 71%. Уряд зазначав, що рівень, який визначають ці стандарти, є не просто "задовільним", а "високим", яким може гордитися кожен учитель початкової школи. Однак головне, як запевняють урядові експерти, не цифри як такі, а зміни в культурі шкільництва. Поки що вони мають поверховий характер, але для надання їм сутнісного характеру необхідні інвестиції у професійний розвиток учительського корпусу, що й передбачається урядом упродовж наступних років.

У липні 1997 р. була опублікована Біла книга "Висока якість у школах" (White Paper "Excellence in Schools"), у якій містилось багато ініціатив щодо зміни культури шкільництва в початковій освіті:

- 1) зменшення кількості учнів у класі до 30 учнів;
- 2) запровадження Порівняльної таблиці шкільних досягнень, у якій будуть фіксуватися досягнення учнів;
- 3) сприяння підвищенню рівня знань учнів, які належать до етнічних меншин, та школярів зі спеціальними навчальними потребами;
- 4) запровадження сімейних центрів грамотності, у яких діти та їх батьки зможуть навчатися разом;
- 5) розробка національних директив щодо змісту та обсягу домашніх завдань школярів й створення позашкільних центрів домашньої навчальної роботи;
- 6) запровадження інституту шкільних консультантів, створення літніх шкіл для відстаючих учнів.

[49].

Не дивлячись на масштабні реформи, які відбулися в початковій освіті, та підвищення рівня знань учнів, уряд намагався досягнути ще більш високих

показників знань учнів початкової школи. Так у 2003 році урядом був опублікований документ "Висока якість і задоволення: Стратегія для початкових шкіл" [62], а через рік у 2004 році "П'ятирічна стратегія для дітей та учнів (Five Years Strategy for Children and Learners) [50], в яких зазначалося про наступні наміри уряду щодо підвищення рівня знань учнів початкової школи:

- сприяння розвитку креативного мислення кожного учня;
- озброєння учнів знаннями та вміннями, які вимагає наш стрімкозмінний світ;
- підвищення рівня мовної та числової грамотності;
- сприяти розвитку особистих моральних якостей та поваги до інших рас, релігій і способів життя;
- допомога учням розуміти світ, у якому вони живуть, та цінувати й поважати досягнення і прагнення людей.

Розглянувши основні напрямки початкової освіти в Англії, необхідно зазначити, що в цілому вони відповідають європейським тенденціям модернізації освіти і впровадження "європейського виміру освіти". Реформування початкової освіти в Англії стало важливим фактором оновлення системи професійної освіти та формування нового покоління вчителів, здатних працювати в постійно конкуруючому суспільстві.

Модель сучасної професійної підготовки вчителів у Англії на початку ХХІ ст. характеризується наступними показниками:

- більшість учителів одержують освіту та підготовку в закладах вищої освіти університетського рівня;
- вимоги до академічної/загальноосвітньої та практичної підготовки вчителів початкової та середньої школи однакові;
- відбувся значний зсув від паралельної/одночасної побудови чотирирічної інтегрованої академічної/загальноосвітньої та педагогічної програм до послідовної моделі, за якої за трирічною спеціальною програмою йде однорічна програма PGCE;

– робота вчителя початкової школи стала більш популярною, ніж робота вчителя середньої школи; офіційно визнано кризу нестачі вчителів таких предметів, як математика, природничі науки, праця, сучасні іноземні мови й географія;

– шляхи одержання професії вчителя урізноманітнилися, однак це не збільшило кількість бажаючих працювати вчителем [3].

Узагальнюючи викладене, варто зазначити, що саме такі чинники, як історичний розвиток, національні традиції, соціологічна ситуація відіграють провідну роль у створенні й розвитку моделі та системи освіти в Англії. Так Х.Джарх зазначає: "Система педагогічної освіти в Англії є переважно продуктом історії, ніж результатом наукового підходу, хоча досягнення за останні 20 років зробили її виразнішою і послідовнішою" [7: 27].

Реорганізація початкової освіти у даних напрямках є основним чинником у підвищенні вимог до професійної підготовки вчителів, запровадження нових форм та методів викладання, необхідних для виховання в учнів загальнолюдських цінностей, моральних і культурних ідеалів.

#### **Питання для самоконтролю:**

1. Проаналізуйте основні шляхи реформування педагогічної освіти Англії.
2. Що належить до зовнішніх чинників розвитку професійної підготовки вчителів початкової школи?
3. Розкрийте внутрішні чинники розвитку системи підготовки вчителів початкової школи Англії.
4. Виділіть періоди в розвитку педагогічної початкової освіти.

## **1.2. Проблеми та суспільні вимоги щодо рівня професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії**

*2. "Теорія ефективності" як один з основних чинників реорганізації системи педагогічної освіти Англії.*

*3. Сприйняття "теорії ефективності" різними англійськими науковцями.*

У процесі реформації освіта постійно поповнюється різними концепціями щодо оновлення системи початкової освіти і відповідно новими підходами та вимогами до професійної підготовки вчителів. Одним із основних концептуальних підходів до реформації педагогічної освіти є "теорія ефективності", яка включає такі поняття, як "ефективна школа", "ефективний учитель", "ефективне викладання".

Початок "теорії ефективності" був покладений у 70-х роках урядом М. Тетчер. Але більшого розвитку дана теорія набула у кінці 90-х років у результаті запровадження у початковій школі Національної стратегії мовної грамотності та Національної стратегії числової грамотності. Уряд був занепокоєний низьким рівнем грамотності дітей, що стало причиною прийняття низки реформ, урядових актів, спрямованих на підвищення ефективності як навчального процесу, так і вимог щодо рівня підготовки вчителів [65].

Найбільший внесок у розробку "теорії ефективності" як одного з основних чинників реорганізації системи педагогічної освіти зробили такі відомі англійські науковці, як М. Барбер [25], П. Ватехауза [114], Д. Еванс, Б. Моен, І. Перрота [90], Д. Томас, Е. Хадер [61].

З кінця 70-х років було проведено багато істотних досліджень з вивчення характеристики "ефективної школи". Так група англійських науковців у складі М. Раттер, Б. Моен, П. Мортімо у своїй книзі "15 тисяч годин" ("Fifteen Thousand Hours") зазначили, що успіх дитини залежить від школи, яку вона відвідує. Саме тому головною метою "ефективної школи" є

створення такої атмосфери, в якій усі – від адміністрації до учнів – є зацікавленими у високому рівні знань [95].

Суспільство потребувало шкільної реорганізації і, як зазначав у своїй книзі "Удосконалення шкіл зсередини" ("Improving Schools from Within") англійський науковець Р. Барнс (R.Barns), "реорганізація освітньої системи повинна починатися із школи, і не потрібно боятися постійних змін усередині школи, тому що саме вони є основними чинниками створення "ефективної школи", школи майбутнього, школи ХХІ століття" [27]. До основних шляхів розбудови даної школи автор відносить:

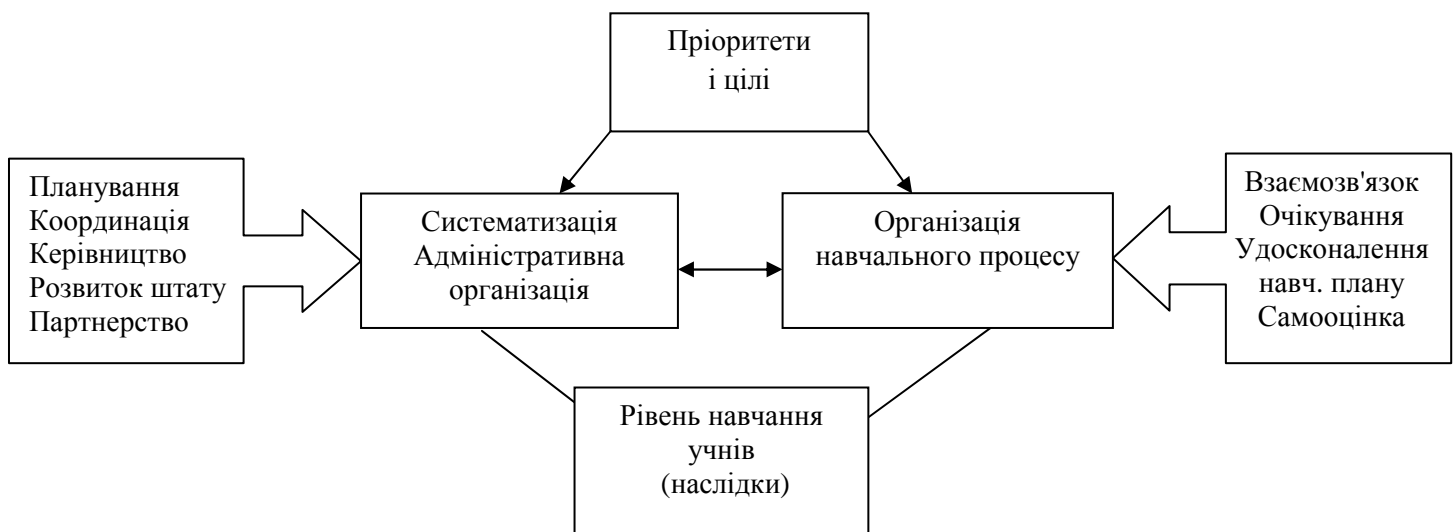
- введення шкільної звітності;
- створення планів звітності;
- координація заходів;
- поєднання шкільного і штатного розвитку;
- диференціація навчання.

Вивчаючи "теорію ефективності", М. Барбер тісно пов'язував її з початковою школою, тому що, як вважав науковець, саме в початковій школі закладається фундамент для подальшої освіти. М. Барбер вважав, що кожна школа може стати ефективною, обравши шлях реорганізації та модернізації. Але, як вважає автор, немає сенсу починати всі зміни одночасно, а тільки поступово. І тільки тоді школа стане "ефективною школою", якщо цілі всіх працюючих у школі будуть збігатися і вони будуть іти одним шляхом, шляхом удосконалення [25]. Досліджуючи дану теорію, науковець виділив 8 факторів "ефективної школи", які, на думку автора, є найважливішими чинниками її створення (див. табл. 1.3.).

## Основні фактори "ефективної школи" (Barber M., 2001р.47)

| Критерії                              | Умови ефективності  |
|---------------------------------------|---|
| Організація навчального процесу       | Професійний підхід до організації навчального процесу   |
| Розподіл цілей                        | Єдність намірів та співробітництво  |
| Вивчення оточення                     | Спокійна атмосфера; організовано-працююче оточення  |
| Концентрація на навчанні й викладанні | Збільшення часу на навчання; академічна перевага; досягнення мети   |
| Цілеспрямоване викладання             | Ефективна організація навчального процесу; уміло розроблена структура уроку                                       |
| Великі сподівання                     | Сподівання учителів та учнів в отриманні ефективних результатів у навчанні; забезпечення інтелектуального виклику |
| Права і можливості учнів              | Визначення рівня можливості учнів; моніторинг успішності учнів; контроль роботи учнів                             |
| Партнерство батьків і школи           | Залучення батьків до шкільного життя дітей  |

Як видно з матеріалу, наведеного в табл. 1.3., М. Барбер розуміє утворення "ефективної школи" як багатофункціональний процес, до якого повинні бути залучені ті, хто має відношення до школи: від адміністрації школи та вчителів до учнів і їх батьків. Його погляди щодо розвитку необмежених багатосторонніх форм взаємодії й взаємозалежності усіх причетних до навчального процесу близькі до ідей англійського науковця М. Фулана (M.Fullan), який у своїй роботі "Нове значення освітніх змін" ("The new meaning of educational changes") порівнює "ефективну школу" з "вільно-з'єднаною системою" ("loosely-coupled system"). "Вільне з'єднання" означає, що школа складається з підрозділів, процесів, дій, особистостей, які діють окремо один від одного, але прагнуть до здійснення однієї мети. Навіть незначні зміни, які відбуваються в шкільному процесі, роблять великий внесок у шкільну реорганізацію [63]. Автором була запропонована модель ефективного шкільного розвитку (див. рис. 1.1.).



*Рис. 1.1. Модель ефективного шкільного розвитку (за М.Фулланом)*

Великий внесок у подальшу розробку "теорії ефективності" вніс проект "Удосконалення якості освіти для всіх" (Improving the Quality of Education for All (IQEA)), розроблений у 1998 році й спрямований на розвиток і покращення умов "ефективної школи" та оновлення вимог до професійної готовності вчителів. У проекті зазначається, що здатність ефективно організувати навчальний процес і створити сприятливий клімат у класі – два основних фактори "ефективного навчального процесу" [102]. І, звичайно, головним каталізатором "ефективного навчання" є вчитель.

Соціально-економічні зміни спонукають суспільство до перегляду функцій учителя і його місця в оновленій освітній системі. Кожній школі потрібен учитель з високим загальноосвітнім рівнем, яки глибоко знає свій предмет та вродіє сучасними педагогічними технологіями. Так у документі "Найкращі школи" ("Better Schools") зазначається, що сучасне суспільство потребує ефективного вчителя, який зможе вести, заохочувати і спонукати учнів так, щоб викликати у них інтерес до навчання і задовольнити їх інтелектуальну цікавість [ 29].

Характерними рисами "ефективного вчителя", на думку Л. Нормана (L.Norman), є такі:



- спрямованість на учнів, їх проблеми та успіхи, привчання учнів брати відповідальність за своє навчання на себе;
- педагог є, швидше за все, тьютором, менеджером, тренером, а ніж учителем;
- перебування у постійному розвитку й удосконаленні; відкритість для критики, самокритики і роздумів;
- постійний пошук нових методів викладання, нової системи оцінювання, спрямованої швидше на заохочення і винагороду, ніж визначення рівня успішності учнів;
- систематична робота над підвищенням рівня знань учнів; використання при цьому нових і більш ефективних методів викладання [88].

Згідно з концепцією Е. Кемпбел (Campbell A.), модель "ефективного вчителя" нерозривно пов'язана з такими поняттями, як педагогічна саморефлексія і гуманізм [35].

Не дивлячись на той факт, що державний устрій в Англії базується на монархічній формі правління, принципи гуманізму увійшли і міцно закріпилися в соціальному житті цієї країни ще в епоху Просвітництва. Але потрібний був деякий час, перш ніж ці принципи були прийняті англійською системою освіти. На сьогоднішній день принципи гуманізму є невід'ємною частиною педагогічної освіти в Англії. У статті Е. Чоуна "За межею компетентності" [38] визначаються наступні гуманістичні принципи, які є ціннісними основами розробки моделі "ефективного вчителя":

- рівні можливості учнів. Цей принцип припускає однакове ставлення до всіх учнів, не враховуючи їх національності, расові відмінності, можливості й ступені обдарованості, а також їх матеріальне становище;
- партнерство. Цей принцип демонструє професійне визнання вчителем того факту, що процес навчання є відношення між учителем і учнями, яке базується на взаємодії і співпраці. Партнерство відіграє значну роль у виявленні можливостей і відповідної стратегії, які дозволяють учням брати активну і більш автономну участь у процесі навчання;

– взаємодія. Цей принцип може бути розглянутий з двох сторін. З однієї сторони, взаємодія є складовою частиною партнерства, яка припускає спільну діяльність учнів і вчителів та забезпечує позитивні результати. З іншого боку, взаємодія є формою взаємного впливу вчителя на учнів і учнів на вчителя. Тільки взаємодія дозволяє вчителю грамотно і своєчасно забезпечити зворотній зв'язок з учнями і на його основі планувати свою подальшу діяльність;

– особистісно-орієнтоване спілкування. В основі цього принципу лежить вільне спілкування або діалог між учителем і учнями. Дана форма спілкування сприяє усунуванню практично всіх бар'єрів. У процесі вільного спілкування вчитель сприймає дітей не як клас, а як групу суб'єктів, індивідуальних і особистісно-своєрідних у своєму розвитку.

Отже, англійський учитель – це, в першу чергу, гуманіст, покликаний реалізувати принципи гуманізму на практиці. Він повинен бути особистісно-орієнтованим, тобто зацікавленим, насамперед, у формуванні й розвитку особистості дитини, а вже потім у її навчанні. Ці вимоги зафіксовані в стандартах кваліфікованого вчителя, які ми розглянемо у наступному параграфі.

Вищезазначені принципи знайшли своє відображення в таких документах: "Значення кожної дитини: Зміни для дітей" ("Every Child Matters: Change for Children" (2004) [62], "Дитяча та підліткова стратегія робочої сили 2020"(2008) [34], "Ваша дитина, ваші школи, наше майбутнє" ("Your Child, your school, our future) (2009) [121], у яких наголошується про вплив партнерства, взаємодію, особистісно-орієнтоване спілкування та індивідуальний підхід до кожної дитини. У документах зазначається, що в центрі навчального процесу є дитина, й основна мета кожного вчителя – створити сприятливу атмосферу, зацікавити учнів і організувати навчання так, щоб кожен учень зміг розкрити свої потенціали.

Друга важлива якість, якою повинен володіти "ефективний учитель", є педагогічна саморефлексія. На думку Е. Чоуна, педагогічна саморефлексія

допомагає критично осмислити й оцінити власну роботу, що дає можливість побачити свої недоліки у викладанні та позбутися їх.

Отже, аналіз праць англійських науковців щодо визначення "ефективного вчителя" дає нам можливість розробити модель "ефективного вчителя" (див. рис 1.2.).

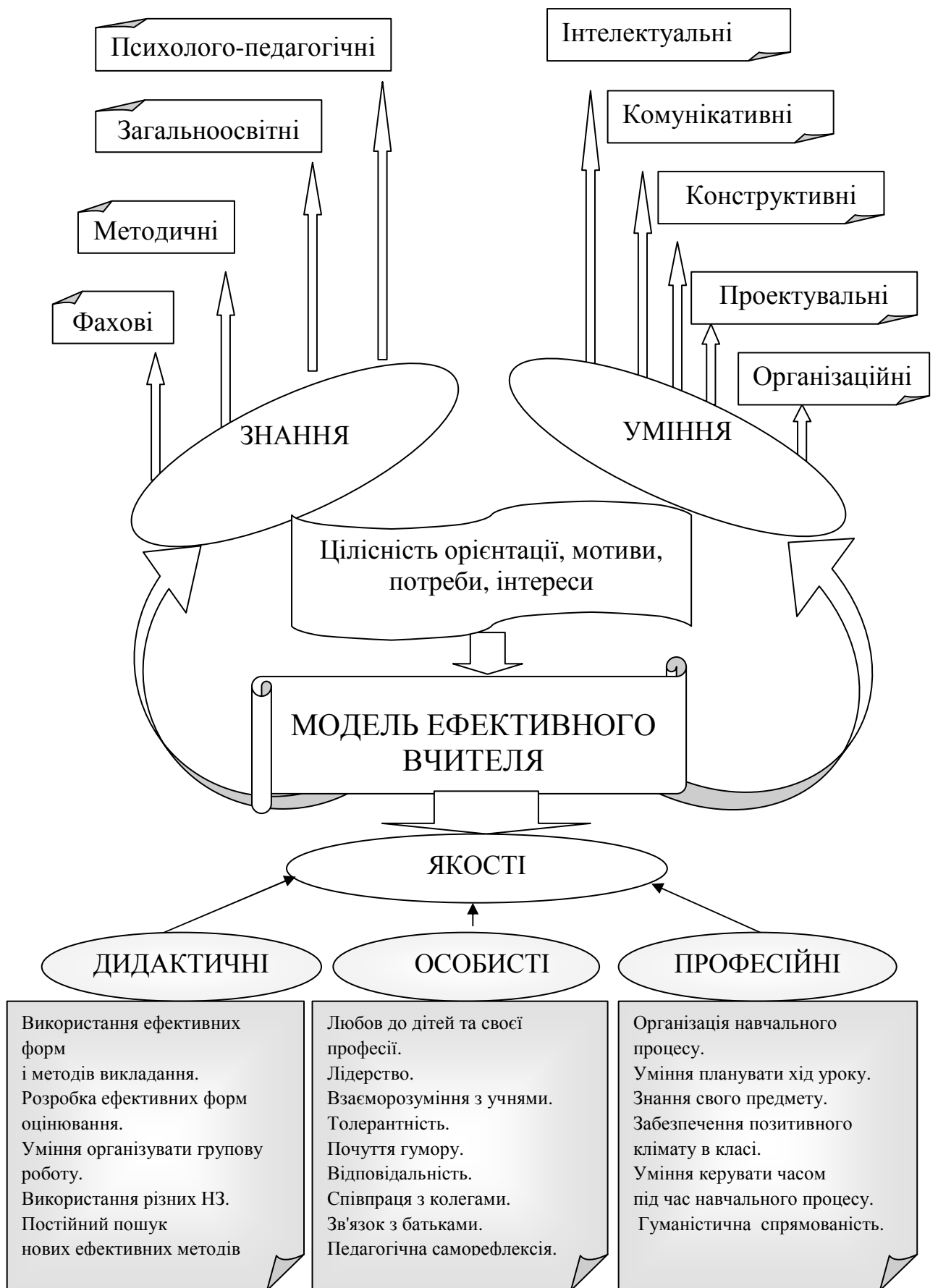


Рис. 1.2. Модель "ефективного вчителя"

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що англійське суспільство завжди прагнуло до якості. Це поняття включає в себе якість викладання в школах і якість підготовки необхідних для цього педагогічних кадрів. "Теорія ефективності" є основним чинником, спрямованим на підвищення рівня освіти відповідно до вимог сучасного суспільства. Концепція "ефективного навчання" орієнтована на те, щоб навчити дітей думати і знаходити неординарні рішення, проводити аналогії, аналізувати і критично оцінювати знання, тобто націлена на відмову від репродуктивного і перехід до творчого способу мислення. Така освіта ніколи не застаріє, людина зможе поповнювати свої знання самостійно, за допомогою сучасних технологій навчання. Фактично, ця концепція лежить в основі системи неперервної освіти.

#### **Питання для самоконтролю:**

1. Дайте характеристику "теорії ефективності". Які поняття включає дана теорія?
2. Які англійські науковці досліджували "Теорію ефективності"?
3. Назвіть найважливіші чинники створення "ефективної школи".
4. Дайте характеристику моделі "ефективного вчителя".
5. Назвіть принципи на яких ґрунтується діяльність "ефективного вчителя".

### **1.3. Національний стандарт кваліфікованого вчителя в Англії та Уельсі**

*1. Національний стандарт кваліфікованого вчителя як найбільш універсальний інструмент реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи.*

*2. Спільності та відмінності щодо вимог та компетентностей майбутніх учителів початкової школи Англії та України.*

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується радикальними змінами в системі початкової освіти в Англії, які пов'язані з стандартизацією шкільної та педагогічної освіти, запровадженням стандарту кваліфікованого вчителя та Національного курікулуму педагогічної освіти. На початку ХХІ століття було прийнято низку міжнародних документів, правових актів і проектів, в яких загальноєвропейські вимоги щодо професійної підготовки вчителя.

Питання модернізації шляхів професійної підготовки вчителів було обговорено 26 лютого 2004 року Радою Європи та Європейською Комісією, результатом чого стало затвердження документа "Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ", у якому були оприлюднені компетентності й кваліфікації вчителів у загальноєвропейському освітньому просторі. У документі зазначалося, що вчитель є організатором сучасних змін та реформ у суспільстві, які зможуть 2010 року зробити економіку Європейського Союзу однією з найефективніших у світі. Саме тому вчитель повинен відповідати вимогам суспільства Знань, брати участь у його перебудовах, а також стимулювати бажання учнів займатися освітою упродовж життя. Розглянемо вимоги до вчителя, які зазначені в даному документі [58]:

- знаходитися в постійному науковому пошуку;
- оволодівати новими методиками викладання;
- займатися самоосвітою;
- вдосконалювати зміст навчального плану;

– розробляти інноваційні методи.

Отже, як видно з вищезазначеного документа, початок ХХІ століття знаменується змінами у системі педагогічної освіти Англії. Нове тисячоліття кинуло "виклик" професіоналізму вчителя. Сучасне суспільство вимагало підвищення рівня професійної підготовки і розробки кваліфікаційних та акредитаційних стандартів підготовки майбутнього вчителя.

Питання затвердження структури кваліфікацій для європейського простору вищої освіти (The Framework of Qualification for the European Higher Education Area) обговорювалося на Бергенській конференції міністрів, які відповідають за вищу освіту (Bergen Conference of European Minister Responsible for Higher Education), у 2005 році [108]. Даний документ включає три цикли, кожен з яких базується на результатах навчання і компетенціях (див. табл.1.4.).

*Таблиця 1.4.*

#### **Цикли кваліфікацій для європейського простору вищої освіти**

| <b>ЦИКЛИ</b>       | <b>РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ І КОМПЕТЕНЦІЇ</b>   |
|--------------------|--|
| <b>Перший цикл</b> | Кваліфікації, що означають завершення першого циклу, присвоюються студентам, які:<br><ol style="list-style-type: none"><li>1) здатні продемонструвати початковий рівень знань та розуміння у сфері свого предмету;</li><li>2) долають перешкоди і вирішують проблеми, набуваючи таким чином досвід, необхідний для подальшої роботи;</li><li>3) розвивають навички, необхідні для продовження навчання самостійно;</li><li>4) уміють доступно викладати інформацію, ідеї, проблеми та рішення для людей, які розуміють, так і не розуміють даного предмету.</li></ol>                |
| <b>Другий цикл</b> | Кваліфікації, що означають завершення другого циклу, присвоюються студентам, які:<br><ol style="list-style-type: none"><li>1) здатні продемонструвати достатній рівень знань та умінь у сфері свого предмету;</li><li>2) уміють застосовувати свої знання на практиці;</li><li>3) володіють навчальними навичками, які дають можливість продовжити навчання самостійно;</li><li>4) не бояться експериментувати .</li></ol>   |
| <b>Третій цикл</b> | Кваліфікації, що означають завершення третього циклу, присвоюються студентам, які:<br><ol style="list-style-type: none"><li>1) здатні продемонструвати систематичні знання свого предмету і показати результати наукових досліджень у цій сфері;</li><li>2) зможуть продемонструвати уміння задумати, спроектувати і захистити дослідження;</li><li>3) виявляють здатність до критичного самоаналізу;</li><li>4) здатні до оцінки та синтезу нових і складних ідей;</li><li>5) співпрацюють з науковцями для розширення своїх знань, навичок і отримання нової інформації.</li></ol> |

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|

Як видно з табл. 1.4., найбільш універсальним інструментом реформування системи професійної підготовки стали стандарти, які спрямовані на забезпечення суб'єктивної позиції майбутніх учителів у галузі саморозвитку, формування своєї особистості й моделювання власної професійної діяльності, необхідної для формування вчителя ново Європи.

Основним державним документом, який є стрижнем провідних процесів стандартизації педагогічної освіти Англії, є Національний стандарт кваліфікованого вчителя. Якщо порівняти з вітчизняним документом, то він відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника вищого навчального закладу. Перший документ Національного стандарту був створений у 1998 р. [48], другий у 2002 р. [51]. Детальний аналіз даних документів був проведений у роботі Авшенюк Н.М. "Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі [1].

У вересні 2007 року було розроблено і запропоновано новий варіант документу Стандарт кваліфікованого вчителя, до якого були внесені деякі зміни. Охарактеризуємо його.

Національний стандарт кваліфікованого вчителя Англії включає три розділи [94]:

I) професійні ознаки (Professional attributes);

II) професійні знання і розуміння (Professional knowledge and understanding);

III) професійні навички (Professional skills).

Перший розділ Національного стандарту кваліфікованого вчителя містить дев'ять напрямів:

1.1. Покладаючи великі надії на кожного учня, вчитель виявляє упевненість, що вони зможуть досягнути високих результатів у навчанні.

1.2. Учитель власним прикладом демонструє такі позитивні цінності, ставлення і поведінку, які він очікує від своїх учнів.



1.3. Здійснює ефективне та толерантне спілкування з дітьми, колегами, батьками та опікунами.

1.4. Підвищує свій професійний рівень, постійно працюючи над собою, використовує критичний самоаналіз та прислуховується до оцінки колег; він мотивований на подальший професійний розвиток.

1.5. Розуміє і поважає внесок колег, батьків та учнів у забезпечення добробуту дітей та покращення навчально-виховного процесу.

1.6. Уміє працювати в команді вчителів, тобто має так званий "колективний професіоналізм".

1.7. Постійно знаходиться у творчому пошуку, намагаючись вдосконалити свій професійний рівень.

1.8. Має творчий і критичний підхід до інновацій, використовує нові форми і методи для покращення навчального процесу.

1.9. Учитель повинен завжди мати зворотній зв'язок з учнями і бути відкритим для допомоги і підтримки.

Порівнюючи перші розділи Національних стандартів кваліфікованого вчителя 1998, 2002 та 2007 року (див.табл.1.5.), необхідно зазначити, що спільними рисами є визначення широкого спектру умінь та навичок учителів управляти своєю педагогічною діяльністю та навчальною діяльністю учнів. Щодо відмінностей, то у документі 2007 року велика увага приділяється умінню вчителя створювати сприятливу атмосферу в навчально-виховному процесі (співпраця з колегами та батьками, постійний взаємозв'язок з учнями).

На нашу думку, при такому підході можливе забезпечення ефективного і творчого процесу на шляху індивідуального розвитку та професійної інтегрованості.

**Стандарти кваліфікованого вчителя (порівняльний огляд)**

| <b>1998 рік</b>   | <b>2002 рік</b>                          | <b>2007 рік</b>               |
|---|--|-------------------------------|
| Знання та розуміння   | Професійні цінності в діяльності вчителя | Професійні знання і розуміння |
| Планування, викладання та класне керівництво                      | Знання й розуміння                       | Професійні риси               |
| Контроль, оцінювання, ведення шкільної документації, підзвітність | Викладання                               | Професійні навички            |

У другому розділі викладені загальні вимоги до рівня знань учителя. У документах вказується, що для отримання статусу кваліфікованого вчителя майбутні спеціалісти початкової школи повинні:

2.1. Володіти ґрунтовними знаннями з фундаментальних дисциплін КР ½, які створюють ядро Національного курікулума шкільної освіти (англійська мова, математика, природознавство), вміти впроваджувати в навчальний процес Національні стратегії мовної та числової грамотності. Також учитель початкової школи повинен бути готовий до викладання наступних предметів:

- інформаційні та комунікаційні технології;
- історія або географія;
- фізична культура;
- мистецтво і дизайн;
- сценічні мистецтва;
- релігійна освіта.

2.2. Уміти оцінювати навчальні успіхи учнів згідно з вимогами й показниками, визначеними Цілями навчання дітей раннього віку, зафіксованими у Національному курікулумі шкільної освіти, викладеними у Національних професійних кваліфікаціях, а також керуючись національними цілями і стратегіями; знати і розуміти цілі, завдання і загальні вимоги Національного навчального плану шкільної освіти.

2.3. Розуміти принципи поетапності в навчанні й враховувати їх у своїй педагогічній праці.

2.4. Знати про зміни та інновації в педагогічній теорії та практиці.

2.4. Ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі та професійному розвитку.

2.5. Розуміти вплив фізичного, інтелектуального, етнічного, соціального, культурного та емоційного розвитку учнів на їх навчальні результати.

2.6. Розуміти свою відповідальність за навчання дітей, які не є носіями англійської мови, або дітей зі спеціальними потребами, та консультиватися з відповідними спеціалістами.

2.7. Уміти підтримувати хорошу поведінку та створювати результативне навчальне середовище.

2.8. Пройти Національне тестування з мовної, числової та інформаційної грамотності.

Третій розділ Національного стандарту містить десять напрямів:

3.1. Планування (поурочне та річне) та організація навчально-виховного процесу.

3.2. Знання специфіки оцінювання класних і домашніх, усних і письмових робіт, уміння вести систематичний облік успішності учнів, аналізувати їх досягнення і недоліки для корекції своєї діяльності.

3.3. Використання різних методів контролю знань і умінь учнів.

3.4. Уміння оцінювати діяльність учнів на різних етапах навчання.

3.5. Здатність зацікавити учнів і організувати навчальний процес таким чином, щоб діти засвоювали більшу частину матеріалу на уроці, а не самостійно.

3.6. Уміння вчителя працювати з усім класом, малою групою і з окремими учнями з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

3.7. Уміння цінувати допомогу колег та прагнення більше часу проводити в обговоренні з колегами нових методів і форм викладання.

3.8. Відповідальність за свої професійні дії.

3.9. Постійне вдосконалення своєї професійної діяльності, готовність до подальшого професійного розвитку.

3.10. Активна участь у шкільному житті.

Проаналізований Стандарт кваліфікованого вчителя (2007 р.) є останнім варіантом, який включає вимоги до професійної підготовки вчителів. Робота над ним розпочалася у 1998 році й триває до сьогодні.

Отже, підводячи підсумок, варто зазначити, що зміни у Стандартах кваліфікованого вчителя (2007 р.) пов'язані з активними процесами професіоналізації педагогічної діяльності. Проаналізований документ пронизаний вимогами до професійності майбутнього вчителя. Це пояснюється тим, що з розвитком ринково-орієнтованої ідеології та викликами вимог суспільства щодо рівня підготовки вчителів до кваліфікованого вчителя поставлено більш високі вимоги, які передбачають його готовність до управління процесом навчання і виховання дітей в умовах європейської інтеграції на ринку освітніх послуг.

Стандарт кваліфікованого вчителя є найбільш відповідним документом підготовки вчителів початкової школи на сучасному етапі. Він охоплює більшість аспектів професійної підготовки, включаючи зміст і форми Національної програми підготовки вчителів з базових предметів. Виконання даної програми розглядається як один із ключових елементів у планах уряду щодо досягнення і підвищення грамотності, а також щодо прогресу в досягненні цільових показників.

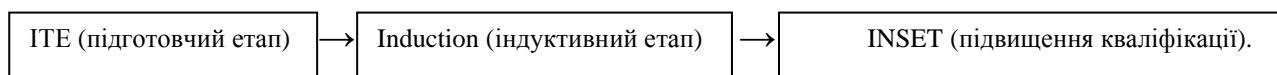
Професійні стандарти, які призначені для реалізації всіх вище зазначених цілей, можна згрупувати відповідно до трьох етапів професійної діяльності, які покладені в основу неперервної освіти:

– підготовчий (ITE) – включає професійне становлення майбутнього вчителя, тобто його навчання у вищому педагогічному закладі протягом двох років;

– початковий (Induction) – період адаптації або індукції, передбачає рік навчання у педагогічному закладі й рік у школі. Цей етап є введенням у

професію, адаптацією молодого спеціаліста до школи, педагогічного колективу й особливо до педагогічної діяльності;

– основний (INSET) – період професійного розвитку та професійної кар'єри (рис.1.3.).



*Рис.1.3. Система безперервної педагогічної освіти в Англії*

Питання стандартів та вимог до професійної підготовки вчителів знаходяться в центрі полеміки багатьох англійських науковців: П. Вуда [119], Б. Джеффри [76], Р. Коліна [40], К. Річардса [100], Дж. Вітекера [115].

Так К. Джекис у своїй статті "Агентство з підготовки вчителів. Вища освіта і професіоналізм учителів-початківців" ("The Teacher Training Agency, Higher Education and Professionalism of Initial Teacher Educators") визначила низку вимог до формування професійних навичок та умінь майбутніх учителів початкової школи [75]:

– майбутній учитель повинен відповідати всім вимогам для присудження кваліфікацій вчителя (QTS), володіти відповідними особистісними й інтелектуальними якостями;

– має володіти ґрунтовними знаннями і компетенціями в галузі основних предметів, які складають ядро Національного навчального плану;

– майбутній учитель повинен володіти загальним рівнем знань і умінь відповідно до стандартів кваліфікованого вчителя: спілкування, мова, грамотність, планування, уміння працювати з учнями, оцінка своєї роботи і роботи учнів, знання державного законодавства в галузі освіти, охорони праці й прав дитини, уміння вести документацію, підготовка звітів.

На початку ХХІ століття в Європі було розроблено низку міжнародних правових актів, у яких були сформульовані ключові компетентності вчителів. У 2002 році був опублікований документ "Ключові

компетентності: Концепція загальної обов'язкової освіти, яка розвивається" [77], в якому були запропоновані наступні базові уміння для європейських учителів:

- 1) відносини з учнями (як в урочний, так і позаурочний час);
- 2) знання предмету;
- 3) планування (підготовка планів уроку і річне планування);
- 4) комунікативні якості;
- 5) професіоналізм;
- 6) організаторські якості;
- 7) персональні якості.

В основу даного документу покладені розробки вчених багатьох країн, основною метою яких було виділити ті педагогічні навички (skills), якими, на їх думку, повинен володіти молодий учитель, у тому числі й учитель початкової школи.

Так у роботі англійського науковця Р.Коліна [40] виділені наступні якості, якими на думку автора, має володіти майбутній учитель початкової школи. До них належать: комунікативні, організаторські й психологічні.

До комунікативних якостей відносяться:

1) педагогічний такт: учитель повинен бути тактовним, щоб своєю поведінкою виховувати в учнів культуру спілкування. Наявність педагогічного такту передбачає сприйняття дітей як особистостей, які мають свою власну думку;

2) проникливість: учитель повинен, не тільки розуміти учня, але і вміти зрозуміти, що сховано за його словами, що змушує його думати так, а не інакше, і на основі цього будувати свої відносини з учнями, прогножуючи їх подальший розвиток.

Кваліфікуючи комунікативні якості вчителя як ціннісні якості, ми можемо зазначити, що перебуваючи у постійній взаємодії з дітьми, учитель зіштофхується з їх духовним світом і впливає на нього. Вплив учителя на

учнів потребує не лише глибоких професійних знань і умінь, але і демонстрації високої загальної культури і моральності.

Серед організаторських навичок сучасного вчителя-початківця ми можемо виділити:

1) лідерство: здатність бути лідером – важлива якість, яка необхідна вчителю. Уміння вести учнів за собою, організувати їх і себе – запорука успішної професійної діяльності вчителя;

2) організованість: здатність до організації й планування діяльності як своєї, так і учнів. Учитель покликаний бути організованим для найбільш ефективної реалізації педагогічних задач і для досягнення поставлених освітньо-виховних цілей. Ця якість учителя може бути спрямованою на розвиток у дітей інтересу до навчання, формування у них навчальних навичок і умінь;

3) активність: учитель – людина активна, діяльна, і кожна його дія повинна бути продуманою і спрямованою на кінцевий результат його педагогічної роботи. Активність учителя припускає динамізм, гнучкість, ініціативу і виключає метушню, що є протилежною організованості й чіткості в діяльності вчителя.

Англійські дослідники вважають, що психологічна підготовка відіграє ключову роль у реалізації вчителем його практичних задач.

На думку англійського вченого Е. Чоуна, вчитель повинен поєднувати в собі психологічні знання, розуміння різних ситуацій, які виникають у педагогічному процесі, уміння справлятися з проблемами і приймати правильні рішення [38: 163].

До психологічних якостей Е. Чоун відносить:

1) моральну готовність підтримувати зацікавленість учнів, враховуючи їх успіх;

2) систематичний аналіз своєї професійної діяльності й постійний пошук ефективних шляхів викладання;

3) удосконалення своїх практичних знань як за допомогою рефлексії, так і за допомогою творчого підходу до своїх професійних обов'язків;

4) цілеспрямованість: постійна готовність учителя зробити все, що необхідно для досягнення поставленої освітньо-виховної мети;

5) реактивність: здатність максимально швидко реагувати на зміни ситуацій, як на уроці, так і в позаурочний час;

6) відповідальність: усі без винятку вчителі повинні бути відповідальними не тільки перед дітьми, а й перед суспільством, за якість навчання, духовний і моральний розвиток учнів.

Таким чином, розглянуті нами документи дозволяють стверджувати, що вимоги та перелік компетентностей спрямовані на формування у вчителів початкової школи якостей, якими вони повинні володіти для отримання максимальних результатів у професійній діяльності. Стандартам кваліфікованого вчителя в Англії відповідає вітчизняна освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу (ОКХ), в якій відображаються цілі освітньо-професійної підготовки та вимоги до його компетентності, а також інших соціально важливих властивостей та якостей [11].

Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України відбувається за переліком спеціальностей та спеціалізацій педагогічного напрямку. Для прикладу розглянемо поєднання спеціальностей у Житомирському державному університеті імені І. Франка (див. додаток Б).

Проведений аналіз документів дозволяє відобразити відмінності щодо професійної підготовки майбутніх учителів у двох країнах у вигляді таблиці (див.табл.1.6.).



**Порівняльна таблиця вимог та переліку компетентностей майбутніх учителів Англії та України**

| Англія (Стандарт кваліфікованого вчителя)                         | Україна (освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього вчителя – ОКХ)  |
|---|---|
| Вміщує професійні вимоги  | Об'єднує вимоги до освітньої та професійної підготовки  |
| Включає кваліфікаційні вимоги до вчителів на ключових рівнях (КР) | Включає кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності випускника даної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня   |
| Деталізує загальну підготовку                                     | Визначається через функціональну та предметну складові  |
| Програма вищої освіти гнучка                                      | Програма вищої освіти в Україні більш наповнена, ніж в Англії, тому що поєднує спеціалізації із спеціальністю (наприклад освітньо-кваліфікаційна характеристика "спеціаліста" за спеціальністю 7.010102 Початкове навчання. Спеціалізація: англійська мова. Напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта) |

Як бачимо з низки проаналізованих документів, в Англії чітко визначені вимоги щодо професійної підготовки вчителів, підвищення їх кваліфікації та формування високого рівня професіоналізму, що дало можливість системі професійної підготовки учителів початкової школи цієї країни зайняти чільне місце не тільки в Європі, але й усьому світі.

**Питання для самоконтролю:**

1. Який документ є стрижнем провідних процесів стандартизації педагогічної освіти Англії? Назвіть роки їх прийняття найважливіших з них.
2. Скільки розділів включає Національний стандарт кваліфікованого вчителя? Охарактеризуйте їх.
3. Якими професійними знаннями, уміннями повинен оволодіти вчитель початкової школи в Англії?

## РОЗДІЛ 2.

### ОСНОВНІ НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ

#### 2.1. Змістова структура професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії

1. *Моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.*
2. *Аналіз навчальних планів та програм професійної підготовки майбутніх учителів англійських педагогічних закладів.*

Модернізація виробництва і запровадження нових технологій, обумовлених інтеграцією Англії в Європейський Союз, поставили перед суспільством питання підвищення загального освітнього рівня громадян. Розглядаючи освіту в якості одного з головних чинників вирішення соціальних проблем, уряд Англії підвищив вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз сучасної парадигми процесу змін і розвитку вищої педагогічної освіти в Англії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, зроблений нами у параграфі 1.2, дав змогу виявити низку тенденцій, спрямованих на підвищення професійного рівня вчителів початкової школи: вдосконалення системи професійної підготовки вчителів шляхом реорганізації навчальних планів та програм; розробка та запровадження нових форм і методів підготовки майбутніх учителів; встановлення системи партнерства школи та вищих педагогічних навчальних закладів у професійній підготовці майбутніх учителів.

На сучасному етапі розвитку освіти Англії існує три моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: послідовна, паралельна й альтернативна. У підготовці майбутніх учителів початкової школи найбільш традиційною є *паралельна модель*, яка триває три роки і закінчується присудженням статусу кваліфікованого вчителя і наукового ступеня

бакалавра. Навчальна програма включає вивчення предметів базового циклу; психолого-педагогічних дисциплін; професійні дисципліни і предмети за вибором. Педагогічна практика триває 24 тижні. Студенти повинні пройти практику не менш, ніж у двох школах. Упродовж шкільної практики студенти викладають один з обов'язкових предметів і беруть активну участь у громадському житті школи. По закінченню навчання студент складає іспит, захищає дипломну роботу (професійний проект), отримує науковий ступінь бакалавра освіти (BEd) і рекомендується для одержання статусу кваліфікованого вчителя.

*Послідовна модель* найбільш поширена серед учителів середніх шкіл, але останнім часом вона стала популярна і серед бажаючих стати вчителем початкової школи. Навчання відбувається на педагогічних відділеннях університетів, у технічних педагогічних і художніх педагогічних коледжах. Курси послідовної підготовки майбутніх учителів початкової школи тривають 4 роки. Після 3 років навчання студенти отримують ступінь бакалавра і статус кваліфікованого вчителя (QTS). Після 4 років навчання майбутній учитель отримує сертифікат аспіранта в освіті (Postgraduate Certificate in Education – PGCE). Для отримання PGCE для викладання в початковій школі студент повинен пройти навчальну програму, що включає всі дисципліни, які входять до Навчального плану початкової школи, сучасні іноземні мови, інформаційні технології, професійні дисципліни і педагогічну практику в школі.

*Альтернативна модель* містить низку курсів з підготовки майбутніх учителів:

– підготовка вчителів через консорціум на базі школи (School – based teacher education consortium). Консорціум є групою шкіл, яка пропонує програму підготовки вчителів для випускників університету;

– прискорена програма підготовки (fast – track graduate entry), яка надає можливість випускникам пройти практичну підготовку на робочому місці в школі й отримати кваліфікацію вчителя;

– гнучкі курси на базі бакалаврської освіти (flexible postgraduate courses), які будуються з урахуванням потреб кожного, хто проходить підготовку. Такі курси допомагають особам, які мали досвід викладання у школі, але за кордоном;

– курси дистанційного навчання з підготовкою для отримання PGCE [87: 74].

В останні роки набули поширення дві альтернативні програми: програма підготовки бакалаврів (GTP Graduate Teaching Programme) і програма підготовки дипломованих спеціалістів (RTP Registered Teaching Programme). Перевагою цих курсів є те, що вони дають змогу людям різних галузей отримати професію вчителя. Навчання за програмою RTP триває два роки, протягом яких студенти вивчають предмет методичного циклу та психолого-педагогічні дисципліни. По закінченню курсу вони отримують науковий ступінь бакалавра. Програма GTR передбачає психолого-педагогічну та методичну підготовку бакалаврів протягом року [23].

На відміну від України, педагогічна освіта Англії наділена більшою гнучкістю підготовки, яка включає денну, заочну і дистанційну форму навчання й дозволяє поєднувати навчання і роботу, тобто надає сприятливі можливості для одержання вищої освіти.

Для того щоб краще зрозуміти особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розглянемо підходи до побудови змісту навчальних планів та програм.

Однією із особливостей змісту освіти в англійських вищих педагогічних закладах є побудова навчальних планів за спіральним та модульним принципом. Навчальні плани спірального типу спрямовані на поступове оволодіння студентами теоретичних і практичних знань упродовж усього періоду навчання. Навчальні плани за модульним принципом спрямовані на забезпечення гнучкості навчальних планів, дозволяють ширше враховувати інтереси і вимоги кожного студента, розвивати навички самостійної роботи, вчити їх планувати свою працю. Зазначимо, що модульні курси

передбачають індивідуалізацію та диференціацію як за змістом, так і за цілями навчання, саме тому в одній групі можуть бути студенти, які мають різний рівень знань попередньої підготовки, що обумовлює мету побудови модульного курсу з урахуванням різних пізнавальних можливостей. Враховуючи дану специфіку, модульний курс передбачає два рівні – звичайний (ordinary) та підвищений (advanced) – і включає широкі або вузькоспеціалізовані курси підготовки. Навчальний план складається з інваріантної та варіативної частини, що залежить від специфіки дисциплін спеціалізації. Кожна тема модуля оцінюється, що забезпечує рівномірну і систематичну роботу упродовж усього курсу. Оскільки даний курс є гнучким, то модулі легко замінюються відповідно до сучасних вимог. Отже, як бачимо, навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів Англії відображають вимоги суспільства до змісту ефективної педагогічної праці, професіонального фахівця, який би оволодів високим рівнем професійної діяльності [20].

Аналіз навчальних планів та програм професійної підготовки майбутніх учителів низки навчальних закладів (Варвік-університет (University of Warwick), Дебрі-університет (University of Derby), Саусемтон-університет (University of Southampton)) дає змогу зробити висновок, що в цілому підготовка майбутніх педагогів охоплює чотири взаємопов'язані компоненти:

- курс основного предмету (main course) – включає вивчення основ предметів Національного навчального плану;

- програмний курс (curricular course) – включає предмети академічного циклу, які студенти можуть вибирати з урахуванням фахової спеціалізації;

- цикл психолого-педагогічних дисциплін (education course) – інтегрованим курсом, який впливає на розвиток особистісно-ціннісних орієнтацій студента і допомагає формувати якості, необхідні для майбутньої професії;

- практика в школі (school practice), яка займає головне місце в структурі цілісної підготовки.

Розглянемо кожний курс більш детально.

Найбільшу увагу в педагогічних закладах традиційно приділяють вивченню курсу основного предмету або предметів спеціалізації, які складають "ядро" Національного навчального плану: математика, англійська мова та природничі науки. Наряду з вивченням предметів спеціалізації студентам викладають курс методики викладання даних предметів. На цей курс відводиться 25% навчального часу. Він спрямований на формування навичок та умінь з фахових дисциплін та розуміння їх місця у навчальному плані.

Так англійський учений К. Аделман [19] вважає, що головною метою циклу основного предмету є формування у майбутніх учителів яскравих прикладів педагогічної майстерності, розвиток індивідуальних та емоційних якостей, мистецтва спілкування, знання мови і літератури, розвиток математичних здібностей, тобто тих якостей, які разом складають основу їх професійного й особистісного розвитку.

Другою складовою навчального плану є програмний курс, орієнтований на навчальний план школи, до складу якого входять загальноосвітні шкільні дисципліни: математика, англійська мова, історія, географія, релігія, мистецтво і ремесла та сучасні іноземні мови (переважно французька). Вивчення програмного курсу триває один або два роки, але за меншої кількості годин порівняно з курсом основного предмету.

До третього циклу входять психолого-педагогічні дисципліни, на нього відводиться стільки ж часу, скільки і на курс основного предмету. У рамках цього циклу студенти вивчають елементи теорії освіти, соціологію, філософію, психологію, методику, дитячу гігієну.

Розглянемо професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в Англії на прикладі курсу на здобуття ступеня бакалавра педагогіки вищого рівня для роботи в початковій школі (BEd Honours Primary), яку пропонує факультет педагогіки університету Варвік (The University of Warwick) [113] (див.табл.2.1).

**Структура програми психолого-педагогічної підготовки студентів  
факультету педагогіки університету Варшави**

| <b>Психолого-педагогічні розділи</b> | <b>Зміст розділу</b>  |
|--------------------------------------|---|
| Принципи виховання та навчання       | Включає основні поняття теорії освіти, висвітлює сучасні теорії та педагогічні проблеми. Метою даного розділу є спеціальна підготовка та організація навчально-виховного процесу відповідно до вікових, етнічних та соціальних категорій учнів, робота з обдарованими дітьми і співпраця з батьками.  |
| Педагогічна психологія               | <ul style="list-style-type: none"> <li>– психологія індивідуальних відмінностей;</li> <li>– природа й вимір інтелекту;</li> <li>– різні темпераменти;</li> <li>– інтелектуальний, емоційний і соціальний розвиток дітей;</li> <li>– основні психічні процеси;</li> <li>– різні наукові школи й підходи в психології;</li> <li>– психологічні основи навчання;</li> <li>– тестування інтелектуального розвитку учнів у різних типах шкіл;</li> <li>– відхилення в інтелектуальному розвитку: розумова відсталість, низький рівень щодо умов навчання у навчальному закладі.</li> </ul> |
| Здоров'я дитини                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– здоров'я і рівень життя;</li> <li>– фізіологічні особливості дитини;</li> <li>– інфекція та імунітет: розповсюджені інфекційні захворювання;</li> <li>– фізичний розвиток дитини;</li> <li>– фізичне виховання та медична служба в школі.</li> </ul>   |
| Дидактика                            | Розвиток особистісних якостей учителя, від яких залежить його ефективність у роботі: мова, манери, фізичні, інтелектуальні, емоційні й моральні якості; різні підходи до створення дисципліни й порядку в класі; вибір тих або інших методів викладання; принципи навчання; типи уроків, демонстрації й індивідуальна робота учнів; складання планів уроків.  |

Третім циклом навчального плану є шкільна практика, яка є важливим і обов'язковим компонентом професійно-педагогічної освіти. У Консультативному документі про реформу педагогічної освіти зазначається, що шкільна практика забезпечує повний та всебічний розвиток особистості вчителя, що можливо лише у шкільному середовищі під керівництвом досвідчених педагогів [97].

Для розуміння системи практичної підготовки проаналізуємо трирічну програму підготовки майбутніх учителів початкової школи (BEd Honours

Primary) університету Варвік (The University of Warwick). Даною програмою відводиться 25% навчального часу на шкільну практику, яка включає блок-практику (block) і серійну практику (serial) не менше, ніж у двох школах.

Серійну практику студенти проходять двічі на тиждень протягом трьох років без відриву від навчання. Під час даної практики студенти виконують такі види роботи:

- ознайомлення з роботою в школі; навчально-виховним процесом;
- вивчення особливостей класу;
- спостереження за роботою вчителя;
- опис спостережень у педагогічному щоденнику.

Пасивна практика дає студенту можливість зрозуміти специфіку роботи в школі, вести спостереження організації навчального процесу, обмірковувати і робити свої висновки.

Блок-практика проходить з відривом від навчання і триває 25 тижнів. Відобразимо тривалість педагогічної практики на отримання ступеня бакалавра у таблиці.

*Таблиця 2.2*

**Тривалість педагогічної блок-практики на отримання ступеня бакалавра**

| <b>Періоди навчання</b>    | <b>Тривалість навчання</b> |
|----------------------------|----------------------------|
| <i>Перший рік навчання</i> |                            |
| II триместр                | Три неділі                 |
| III триместр               | Чотири неділі              |
| <i>Другий рік навчання</i> |                            |
| II триместр                | Чотири неділі              |
| III триместр               | П'ять неділь               |
| <i>Третій рік навчання</i> |                            |
| I триместр                 | Чотири неділі              |
| II триместр                | Чотири неділі              |
| III триместр               | Три неділі                 |



Педагогічна практика студентів складається з III етапів.

I етап: спостережувальна практика: студенти знайомляться із школою, педагогічним колективом, класом, кожним учнем; проводять опитування, анкетування, які допомагають студенту скласти психолого-педагогічну характеристику; відвідують уроки свого вчителя-наставника та обговорюють їх.

II етап: стажувальна практика: студент переходить до самостійної викладацької роботи, яка починається 1 – 2 випробувальними уроками в день під керівництвом досвідченого викладача в школі (ментора) і керівника практики з вищого навчального закладу (тьютора).

III етап: виробнича практика: студент виконує повне навантаження вчителя, тобто:

- бере активну участь у різноманітних видах педагогічної діяльності;
- проводить уроки, на які щоденно відводиться 50 – 70% часу, з них 10% – на роботу з усім класом, 40 – 60% – на індивідуальну та групову роботу; решта часу передбачена на спостереження за діяльністю класного вчителя та інших педагогів, особливо в галузі спеціалізації;
- відвідує збори колективу;
- бере активну участь у батьківських зборах;
- бере участь у позакласній діяльності;
- веде спостереження за роботою та успіхами учнів класу [5].

IV етап: підсумковий: студенти роблять висновки про свою роботу, виявляють недоліки, узагальнюють спостереження у щоденнику [118].

По завершенню шкільної практики студенти подають пакет документації, який включає:

- 1) дані про систему організації навчання в школі;
- 2) відомості про клас, до якого студент був прикріплений;
- 3) конспекти проведених уроків, які включають:
  - мету і завдання уроку;
  - структуру організації уроку і послідовність видів роботи;

- перелік джерел, які використовувалися на уроці;
- аналіз уроку;
- характеристику уроків та загальної педагогічної діяльності ментором [113].

Отже, навчальний план побудований таким чином, що теоретичне навчання поєднується з педагогічною практикою, що дає змогу студенту практично закріпити свої знання і вміння.

Необхідно підкреслити чітку організацію керування педагогічною практикою, до якої залучені:

- 1) тьютор зі спеціального предмету, який несе відповідальність за рівень знань студентів із предметів їх спеціалізації;

- 2) предметний тьютор – це викладач, який несе відповідальність за рівень знань студентів в університеті й школі;

- 3) професійний ментор, який є працівником школи і відповідає за практику студента в школі;

- 4) предметний ментор, що є також працівником школи і надає допомогу студентам під час їх шкільної практики з предмета спеціалізації [112].

На нашу думку, така організація керування практикою дає змогу здійснювати всебічний контроль за роботою студента, оцінюючи його досягнення і надаючи йому допомогу.

Необхідно зазначити, що уряд підтримує ідею тісного зв'язку між школою й університетом. Згідно з документом "Реформа базової підготовки вчителів" система партнерства школи і вищих навчальних закладів включає розробку та реалізацію таких документів, як зміст і структура педагогічної практики, методики викладання предметів спеціалізації, перевірка знань учнів, спільна перевірка кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки, програм підвищення кваліфікації [97]. Дана система партнерства забезпечує ліквідацію бар'єру між теорією та практикою, що дає змогу студентам реалізувати свої знання та відчувати себе в ролі вчителя.

Підсумовуючи розгляд питання щодо професійної підготовки, можемо зазначити, що педагогічна практика відіграє значну роль у формуванні майбутніх учителів початкової школи. Основною метою практики є здобуття практичного досвіду, формування професійних навичок і умінь, необхідних для організації навчально-виховного процесу.

Зміни, які відбулися в процесі реформації, були направлені на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів та модернізацію навчальних планів і програм.

Розглянемо трирічний план підготовки майбутніх учителів початкової школи розрахованої для отримання ступеня бакалавра освіти (BEd primary) (див. табл. 2.3.).

Як показав аналіз навчальних планів [112; 113], на вивчення навчальних предметів спеціалізації (основної й додаткової) відводиться 810 навчальних годин. На вивчення предметів Навчального плану – 446 навчальних годин. На вивчення психолого-педагогічних дисциплін виділяється 136 навчальних годин. Щодо педагогічної практики, то на неї відведено загалом 25 тижнів.

Як бачимо, навчальний план спрямований на забезпечення інтеграції теоретичних знань на практиці, що дає можливість з перших тижнів навчання оволодівати ключовими навичками та професійними вміннями, необхідними для формування майбутнього спеціаліста.

Для отримання свідоцтва з педагогіки для початкової школи (Postgraduate Certificate in Education – PGCE primary) майбутній учитель повинен пройти однорічну навчальну програму, яка включає всі дисципліни, які входять до Навчального плану початкової школи, сучасні іноземні мови, інформаційні технології, професійні дисципліни і педагогічну практику в школі.

Таблиця 2.3

**Навчальний план університету Саусемтон для отримання ступеня бакалавра початкової школи (University of Southampton. BEd primary 2006/2007)**

| <b>Термін навчання</b> | <b>Цикли дисциплін</b>  |
|------------------------|---|
| <b>1 – 3 семестр</b>   | Предмети спеціалізації<br>Вступ до спеціальності<br>Методика викладання фахових дисциплін<br>Дисципліни навчального плану школи (Curriculum Studies)<br>Процес навчання учнів у початковій школі<br>Мова і спілкування<br>Драма<br>Розвиток дитини в початковій школі<br>Педагогічний розвиток дитини на ранніх етапах<br>Серійна педагогічна практика<br>Блок-практика |
| <b>4 – 6 семестр</b>   | Предмети спеціалізації<br>Методика викладання<br>Зміст навчання в початковій школі<br>Педагогіка початкової школи<br>Принципи планування навчального процесу<br>Оцінювання й оцінка<br>Педагогіка початкової школи<br>Розвиток творчих навичок<br>Серійна педагогічна практика  |
| <b>7 – 9 семестр</b>   | Предмети спеціалізації<br>Спецкурс<br>Навчальний план школи<br>Організація навчального процесу<br>Професійний розвиток учителя<br>Принцип складання навчальних планів та їх оцінка<br>Формування якостей лідера<br>Курс з уміння розв'язувати складні завдання<br>Мистецтво міркування<br>Серійна практика<br>Блок-практика<br>Професійний проект                       |

Проаналізуємо навчальний план відділення педагогіки університету Варвік для підготовки вчителя початкової школи (PGCE primary) (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Навчальний план відділення педагогіки університету Варвік на  
отримання PGCE primary  
Перший триместр (2008)**

| <b>Тиждень</b> | <b>Лекції</b>  | <b>Семінари</b>  | <b>Самостійна<br/>робота</b>             | <b>Робота в<br/>школі</b>                                      |
|----------------|--|--|--|--|
| 1              | 1.Вступний курс.<br>2.Ознайомлення з Національною програмою.<br>3.Філософія. | 1.Розробка структури уроку.<br>2. Планування.  | 1.Відвідування бібліотеки.               |  |
| 2              | 1.Планування в математиці.<br>2.Як навчають учителі.                         | 1.Складні розв'язання (алгебра).<br>2.Проблеми при розв'язанні задач (математика).   | 1.Ознайомлення з Національною програмою. |  |
| 3              |  | 1.Аудит.<br>2.Індивідуальні тьюторіали.  |  |  |
| 4              | 1.Методика викладання математики.  | 1.Планування діяльності (сем.1).<br>2.Аудит.<br>3.Викладацька діяльність (сем.2).  |  | 1.Знайомство з класом та вивчення документації.                |
| 5              | 1.Рахування для дітей раннього віку.   | 1.Методика: уміння працювати в малих групах.<br>2.Семінар з інформаційних технологій.  | Перегляд відео.                          |  |
| 6 – 10         |  | <b>БЛОК</b>  | <b>ПРАКТИКА</b>                          |  |
| 11             | 1.Методи оцінювання учнів.<br>2.Математика (KS1).                            | 1.Аналіз педпрактики<br>2.Методика.<br>2.Зворотній зв'язок при виконанні завдань (групова презентація).<br>3.Індивідуальні тьюторіали. | 1.Робота з папкою зі шкільної практики.  |  |
| 12             | 1.Планування складних схем роботи.   | 1.Математика (KS1).<br>2.Індивідуальні тьюторіали.   |  | 1.Спостереження за одним або кількома учнями різних ситуаціях. |

|         |                          |
|---------|--------------------------|
| 13 - 14 | <i>РІЗДВЯНІ КАНІКУЛИ</i> |
|---------|--------------------------|

**Другий триместр (2009)**

|         |  |   |  |  |
|---------|--|---|--|--|
| 15      | 1.Планування навчального процесу з урахуванням різного рівня знань учнів.          | 1.Семінар з інформаційних технологій.<br>2.Робота з відстаючими учнями.                                   | 1.Робота в лабораторіях (ІСТ).           |  |
| 16      | 1.Уміння керувати класом (обов'язки класного керівника).                           | 1.Математика (KS2).   | 1.Розробка завдань для відстаючих учнів. | 1.Оцінка уроків.   |
| 17      | 1.Уміння управляти класом.   | 1.Форми і простір (математика (сем.1)).<br>2.Тест з основного предмету.<br>3.Виконання навчального плану. | 1.Перегляд відео (фрагмент уроку).       |  |
| 18      |  | 1.Методи забезпечення дисципліни в класі.<br>2.Форми і простір (математика (сем.2)).                      | 1.Розробка плану блоку педпрактики.      |  |
| 19 - 25 | <i>БЛОК ПРАКТИКА</i>   |   |  |  |
| 26      | 1.Вирішення проблем при організації навчального процесу.<br>2.Робота з колективом. | 1.Обговорення шкільної практики.  |  | 1.Завершення оформлення документації та підготовка відео-фрагменту (урок, позакласний захід) |
| 27      | 1.Вимоги до QTS.<br>2.Оцінювання, звітність, ведення документації.                 | 1.Виміри (математика).<br>2.Семінар.  |  |  |
| 28 - 29 | <i>ПАСХАЛЬНІ КАНІКУЛИ</i>  |   |  |  |

### Третій триместр (2009)

|         |   |  |                                 |                      |
|---------|---|--|---------------------------------|----------------------|
| 30      | 1.Робота з батьками.<br>2.Предмети Національного навчального плану (KS1 – KS2). | 1.Математика (KS2).<br>2.Тест з основного предмету.<br>3.Індивідуальні тьюторіали. | 1.Робота в бібліотеці.          | 1.Робота з батьками. |
| 31      | 1.Оцінка власної діяльності.  | 1.Семінар.<br>2.Індивідуальні тьюторіали.  | 1.Планування шкільної практики. |                      |
| 32 - 40 | <i>БЛОК ПРАКТИКА</i>  |  |                                 |                      |

Як видно з таблиці 2.4, однорічний курс навчання на одержання свідоцтва з педагогіки для початкової школи носить професійний характер, оскільки студенти проводять 60% навчального часу в школі. Аналіз навчального плану університету Варвік дає нам можливість стверджувати, що навчальна програма поділяється на два цикли: цикл предметів спеціалізації та професійний цикл. Цикл предметів спеціалізації включає 155 годин навчального часу, що містить лекційні курси, роботу в школі, тьюторіали, самостійну роботу і семінарські заняття, а також 55 годин відводиться на вивчення предметів професійного циклу.

Професійний цикл включає 5 розділів [113]:

1. Планування навчального процесу (The curriculum planning).
2. Учитель-професіонал (The professional teacher).
3. Спостереження й оцінювання ( Observing and assessing).
4. Класне керівництво (Classroom managing).
5. Співпраця в школі (School cooperation).

Тісне переплітання теоретичного циклу з педагогічною практикою дає можливість розвитку професійних навичок та вмінь з методики викладання у початковій школі [113].

По закінченню даного курсу студент проходить атестацію, до якої входять:

1. Виготовлення папки з педагогічної практики та щоденника з педагогічної роботи в школі, які містять:

- плани уроків та позакласних заходів;
- записи спостережень за класом та діяльністю вчителів;
- завдання з педагогіки, які включають: написання характеристики класу; спостереження за дітьми, виявлення особливих потреб у вихованні дітей; індивідуальний підхід: робота з відстаючими дітьми і виявлення обдарованості; вивчення поведінки в класі; роботу з батьками;
- завдання до предметів спеціалізації (предмети ядра): плани роботи, конспекти уроків, оцінювання учнів, 1 – 2 розроблені заходи з використанням інформаційних технологій.

2. Письмова робота "Я - вчитель", яка дає можливість студенту не тільки зробити висновки щодо проходження педагогічної практики, але й оцінити рівень володіння ним предмету та уміння використовувати необхідні методи і прийоми в процесі його викладання. При оцінюванні письмової роботи береться до уваги рівень знань з предмета та методики його викладання, а також грамотність викладення тексту та словниковий запас студента.

3. Самооцінка виконаної роботи.

4. Оцінка професійної діяльності студента ментором та тьютором [74].

Вищеописана система оцінювання є типовою для однорічних курсів на здобуття Сертифіката в галузі освіти. Як бачимо, велика роль у даній системі відводиться самоаналізу майбутніми спеціалістами рівня власної професійної діяльності. Такий підхід створює можливість для розвитку педагогічної саморефлексії та закладає основу для подальшого підвищення фахового рівня.

Однак, як зазначають англійські науковці Р. Александер, І. Вормалд, Р. Пітерс, Дж. Сміт, Д. Фултона та ін., одного року не достатньо для ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки. Студенти, приступаючи до роботи, зіштовхуються з багатьма професійними проблемами, які не можуть вирішити, через обмеження теоретичної підготовки (особливо з психолого-



педагогічних дисциплін) за рахунок збільшення годин на практичну підготовку.

Завершуючи розгляд питання про зміст професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії, ми можемо відмітити як позитивні, так і негативні сторони професійно-педагогічної підготовки.

Так позитивними аспектами професійної підготовки майбутніх учителів є такі: спрямованість на підвищення професіоналізму студентів, застосовує диференційований та індивідуальний підхід; варіативність та альтернативність. Оновлення змісту підготовки майбутніх спеціалістів призвело до посилення інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу, збільшення годин на педагогічну практику та методичну підготовку [104].

Найбільш суттєвими недоліками, на нашу думку, є відсутність взаємозв'язків між теоретичною і практичною підготовкою та недооцінка важливості психолого-педагогічних дисциплін, що призводить до безсистемного викладання, позбавляє його наукової цінності та не дозволяє перетворити у фундамент практичної діяльності майбутнього вчителя.

#### **Питання для самоконтролю:**

1. Розкрийте сутність послідовної, паралельної та альтернативної моделей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.
2. Охарактеризуйте підходи до побудови змісту навчальних планів і програм.
3. У чому полягають позитивні аспекти педагогічної практики?

## **2.2. Ціннісні пріоритети форм і методів професійної підготовки вчителів початкової школи Англії**

- 1. Класифікація форм і методів навчання майбутніх учителів початкової школи.*
- 2. Модель формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.*

Системний підхід до аналізу професійної підготовки вчителів початкової школи передбачає характеристику форм і методів організації навчального процесу в англійських вищих педагогічних закладах.

Предметом нашої особливої уваги є дослідження, в яких розглядаються форми і методи навчання як конкретний механізм передачі студентам знань, умінь і навичок. Найбільший внесок у розробку цієї проблеми зробили такі англійські дидакти, як Т. Вудвард [120], Дж. Кнеллер [78], Л. Куслан [79], П. Маглстоун [85], Ф. Рейс [96], К. Саттон [105], Дж. Фраймер [64], Л. Шульман [103] та деякі інші.

Аналіз досліджень показав, що в процесі наукової розробки й обговорень проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які тривають упродовж кінця ХХ – початку ХХІ ст., зіштовхуються достатньо суперечливі позиції і погляди. Враховуючи те, що в англійській педагогічній системі відсутня єдина науково-методологічна платформа, є зрозумілою суперечність суджень, проєктів, рекомендацій, які характерні для сучасної вищої школи.

Неможливо не погодитись з точкою зору абсолютно усіх дослідників, що вибір методів викладання є дуже відповідальним аспектом, оскільки методи навчання пов'язані з цілями і завданнями педагогічної освіти.

Розробляючи нові навчальні програми, англійські дидакти враховують у першу чергу мету педагогічної освіти – "формування компетентного вчителя, думаючого практика" [2]. Саме тому методи навчання, які відповідають означеній меті, повинні бути не тільки засобом передачі знань, але і

стимулюючими чинниками для подальшої реалізації в період самостійної роботи у школі.

Отже, предметом нашого аналізу стануть матеріали досліджень англійських науковців кінця XX століття – початку XXI століття щодо основних форм і методів навчання майбутніх учителів початкової школи.

Англійські науковці поділяють дидактичну "матрицю" навчального процесу на макро- і мікрорівень [78]. У першому випадку навчання (макрорівень) відбувається в рамках університету чи коледжу, курсу, академічної групи. Мікрорівень навчального процесу – це взаємодія викладача з невеликою групою студентів, що здійснюється згідно з індивідуалізованими навчальними планами чи програмою [78].

В основі даного розподілу покладено типологію індивідуальних пізнавальних особливостей, яка була запропонована Дж. Фрайміер і Ч. Геллоуей [64]. Дослідники дійшли висновку, що деякі студенти засвоюють навчальний матеріал краще, якщо в процесі навчання їм дають можливість самим "відкривати" основні закони і фундаментальні узагальнення. Для інших краще, коли навчальний матеріал структуровано дедуктивно, а не індуктивно, коли вони переходять від загального до індивідуального, а не навпаки. Деякі студенти навчаються краще в процесі набування прямого і конкретного досвіду залучення до різних процесів, інші віддають перевагу вербальному методу навчання, коли їм тільки "говорять". Деякі студенти встигають краще, "бачачи" стимул; інші – коли можуть реально "відчути"; треті – сприймають інформацію в усному викладі. Не існує одного оптимального підходу в процесі навчання, тому що студенти відрізняються один від одного [64].

Залежно від індивідуальних пізнавальних особливостей студентів у вищих педагогічних закладах Англії використовуються такі форми і методи навчання (див. табл. 2.5.).

**Форми і методи професійної підготовки вчителів**

| <b>Форми</b>       | <b>Методи</b>   |
|--------------------|---|
| Лекції             | дискусія: групова дискусія, дискусія за пройденим матеріалом, прогресивна дискусія, груповий метод "групи, які гудуть"                  |
| Семінари           | "аналіз конкретних ситуацій", "потік ідей", "прес-конференція"; дискусія: "форум", "симпозіум", "панель-дискусія", "сесія", "акваріум". |
| Лабораторні        | гра: імітаційна гра, моделююча гра, навчальна гра з вирішенням проблеми.  |
| Тьюторіали         | груповий метод: "документні", "синдикати", "самооцінювальні групи", "групи Аберкобі", "Т"-групи.  |
| Консультації       | проект, метод відкриттів, дослідницький метод.  |
| Навчальна практика | Спостереження, пробне викладання.   |

Для того, щоб зрозуміти змістову систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, необхідно розглянути форми навчання, які використовуються у вищих навчальних закладах Англії.

Історично основною формою навчання у вищих педагогічних навчальних закладах є лекція. Серед англійських викладачів існують як прихильники, так і опоненти даної форми навчання.

Так комісія Хейла ще у 1964 році, аналізуючи лекційну систему, піддала дану форму викладання критиці. У доповіді Хейла зазначалося, що під час лекції студент виступає як пасивний слухач, який тільки слухає і робить неперервні записи. Тим паче, якщо інформацію, яку подає викладач, можна прочитати самостійно [98].

Критикуючи лекційну форму навчання, Д. Хейл намагався визначити функції лекції у вищій педагогічній школі. Вони зводяться до наступного: донести до студентів інформацію, недоступну для них з інших джерел у зрозумілій формі; викласти логічно обґрунтовану наукову точку зору з досліджуваного питання, розкриваючи не лише зміст і структуру матеріалу,

але й концептуальні підходи до нього; у ході лекції показати студентам основні способи наукового мислення: аналіз, синтез, логіку викладу, висновки, оцінку; спонукати студентів до перегляду власних уявлень про предмет; викликати цікавість до предмета, що викладається [98].

Дана критика була підтримана англійськими науковцями Л. Куслен та Е.Стоун. Вони зазначали, що така форма навчання орієнтована на пасивне використання і механічне відтворення навчального матеріалу, що викликає в англійських вищих педагогічних закладах негативну оцінку. Багато викладачів відмовляються від репродуктивно-вербальних форм навчання, спрямованих на послідовний виклад уже відомого і характеризуються "риторикою готових висновків", що не включають суперечки, докази, інтепретації, сумніви [79].

Саме тому англійські науковці намагалися спрямувати свої дослідження на пошук таких шляхів модернізації лекції, які б допомогли сформувати у студентів пізнавальні структури й такі елементи пошукової діяльності, як спостереження, умовисновок, уміння передбачати, пропонування та перевірка гіпотез і т.д.

Лекцію як метод у своїх роботах досліджували англійські педагоги: Т. Вудворд [120], Дж. Кнеллер [78], Дж. МакЛиш [82], Х. Патрик [89]. Їх дослідження були спрямовані на підвищення рівня ефективності лекційного методу, оскільки найчастіше критикували не сам метод, а рівень викладання.

Англійський науковець Х. Патрик [89] виділяє наступні види лекцій (див. табл. 2.6.).

Таблиця 2.6

## Види лекцій

| № з/п | Типи лекцій         | Зміст роботи  | Участь викладача | Участь студента |
|-------|---------------------|---|------------------|-----------------|
| 1.    | Вступна лекція      | Має за мету формування цілісного уявлення про навчальний предмет, орієнтує студента у системі роботи з курсу, який вивчається. Лектор знайомить студентів з призначенням, завданнями курсу, його роллю і місцем у системі підготовки спеціаліста. На цій лекції зазначаються методичні та організаційні особливості роботи у межах курсу, а також аналізується навчально-методична література | Активна          | Пасивна         |
| 2.    | Лекція-інформація   | Орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яка потребує осмислення і запам'ятовування   | Активна          | Пасивна         |
| 3.    | Оглядова лекція     | Орієнтована на систематизацію наукових знань на високому рівні. У процесі викладу матеріалу розкриваються внутрішні й міжпредметні зв'язки. Стрижнем теоретичних положень є науково-поняттєва і концептуальна основа всього курсу   | Активна          | Пасивна         |
| 4.    | Проблемна лекція    | Характеризується постановкою проблемного питання або ситуації. Процес викладання відбувається у співпраці викладача і студентів і наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку, аналізу та узагальнення традиційних і сучасних точок зору   | Співпраця        | Співпраця       |
| 5.    | Лекція-візуалізація | Є візуальною формою подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіо та відеотехніки   | Пасивна          | Пасивна         |
| 6.    | Бінарна лекція      | Характеризується постановою проблеми та дискусією між викладачем і студентом  | Співпраця        | Співпраця       |
|       | Лекція-конференція  | Проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5-10  | Співпраця        | Співпраця       |

|    |                     |  |           |           |
|----|---------------------|--|-----------|-----------|
| 7. |                     | хвилин. Кожен виступ є логічним закінченим текстом у межах програми, яка запропонована викладачем. У кінці лекції викладачем підводяться підсумки самостійної роботи і виступів студентів, формуються основні висновки |           |           |
| 8. | Лекція-консультація | Даний тип лекції включає наступну структуру: питання – відповідь – дискусія  | Співпраця | Співпраця |

Т.Вудворд у книзі "Шляхи навчання: поради вчителю" [120] пропонує включити до змісту лекції таку форму, як робота в групах. Даний метод передбачає роботу з групами студентів, або, як їх називає автор, з "групами, які гудуть" (buzz groups).

Технологія цієї роботи може бути наступна:

1. Викладач повинен розташувати студентів так, щоб їм було зручно в процесі роботи організувати "buzz groups" з двох – шести чоловік. Він обирає сигнал, за яким студенти повинні зупинитися, і демонструє його студентам. Після того як викладач закінчив читати першу частину своєї лекції, він пропонує студентам об'єднатися в "buzz groups" і швидко обговорити основні ціннісні моменти тільки що почутого лекційного матеріалу. За домовленим сигналом групи припиняють роботу.

2. Викладач переходить до другої частини лекції, після чого знову зупиняється і дає завдання "buzz groups". Під час роботи груп студенти можуть обговорювати важливі й тяжкі моменти лекції, що дає можливість зрозуміти і запам'ятати їх. Робота може бути організована різними шляхами: від питань та коментарів за прочитаною лекцією до фіксування її переваг та недоліків. Під час "мовчаного гудіння" ( silent buzzing) пари студентів просто обмінюються записами після кожної частини лекції, даючи можливість іншим студентам ознайомитися з ними і потім обмінятися думками.

3. Викладач по закінченню роботи груп збирає записи студентів і аналізує їх у кінці лекції, зупиняючись на незрозумілих та важких моментах, що дає можливість детального її розбору.

Даний метод читання лекції можна назвати інноваційним і перспективним, тому що учасники "buzz groups" мають додаткову можливість повторити і закріпити зміст лекції, задавати питання і висловлювати свої зауваження, розвиваючи, таким чином, пам'ять і навички усного мовлення, а також упевненість у собі та гнучкість у використанні матеріалу [120: 44].

Можна з упевненістю сказати, що для студентів такий метод роботи більш цікавий і корисний, ніж пасивне слухання і механічне записування, що дає можливість їх кращої підготовки.

Професор Кембриджського університету Дж. МакЛиш у своїй роботі "Лекційний метод: кембриджські монографії за методами навчання" ("The Lecture Method: Cambridge Monographs on Teaching Methods ") зазначає, що для того, щоб привернути увагу студентів, лектор повинен правильно підібрати матеріал і провести лекцію в такій формі, щоб, слухаючи і конспектуючи, студенти не тільки запам'ятовували новий матеріал, але й самостійно намагалися б знайти додаткову інформацію. Саме тому проведення лекції має бути мистецтвом, що потребує гарної підготовки. Він вважає, що лекція – це не універсальний метод, за допомогою якого досягаються всі цілі навчання. Вона не сприяє корегуванню та вдосконаленню індивідуальних особливостей студентів, а лише спрямовує їх на вибір необхідної інформації [82].

Звичайно, перераховані завдання враховувалися й вирішувалися далеко не всіма викладачами [Mc. Leish]. Зокрема, вони не могли успішно вирішуватися при великій кількості студентів у аудиторії. Протягом усієї другої половини ХХ та початку ХХІ століття лекційна форма викладання зазнавала постійної критики в Англії й інших країнах світу. У підсумку вона



перестала бути основною формою підготовки майбутніх учителів, поступившись місцем іншим формам викладання.

На сучасному етапі найбільш ефективною формою навчання майбутніх учителів початкової школи є групові види роботи: семінарські, лабораторні, тьюторіали.

У роботах англійських науковців (М. Аберкромбі, Е. Ричардсона, Л. Стенхуса, К. Саттон та ін.) зазначається, що групові форми навчання, на відміну від лекцій, дають можливість студенту висловлювати свою думку, вступати в дискусію, захистити власну точку зору. Англійські викладачі вважають, що для того, щоб правильно організувати групову роботу, необхідно створити атмосферу співпраці, емоційної розрядки на заняттях, що дозволяє студентам звільнитися від психологічної напруги, розвиває в них активність і створює передумови для творчої роботи [18].

Серед сучасних форм навчання важливу роль у підготовці майбутніх учителів відіграє традиційна для англійських університетів і, по-своєму унікальна, форма організації навчального процесу – тьюторські заняття. Ця форма виникла ще в середні століття в стародавніх англійських університетах Оксфорд і Кембридж і, незважаючи на те, що періодично зазнавала критики, збереглася до сьогодення, відіграючи особливу роль у вищій освіті Англії, у тому числі й у підготовці вчителів для початкової школи.

Тьюторська система – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора і закріплених до нього на весь час навчання студентів (зазвичай 2 або 3 студенти). Форми організації тьюторських занять дуже різноманітні – від індивідуальних консультацій до групових (якщо дозволяє кількість учасників) дискусій.

Традиційну структуру тьюторської системи складає три елементи: керівник навчання (Director of studies), який забезпечує навчання студентів і дає їм поради в процесі навчання; моральний наставник (moral tutor), який відповідає за безпеку студентів; тьютор (tutor), який навчає студентів

упродовж триместру або навчального року [96]. Тьютор розглядається не як викладач, а як наставник, який допомагає студенту розвивати свої здібності.

У вітчизняній системі професійної підготовки роль тьютора виконує куратор, який слідкує за навчальним, моральним та індивідуальним розвитком студента. Відмінність полягає в тому, що тьютор відповідає за 2, 3 або 4 студенти, а куратор є наставником академічної групи, яка складається приблизно з 12 або 25 студентів.

Однією із форм групової роботи є семінари. Основною метою семінару є активізація діяльності студентів у процесі навчання, що відбувається через їх спілкування з викладачем та іншими студентами. Невелика кількість студентів дає можливість залучити до роботи кожного, що сприяє якісному проведенню заняття. Необхідно зазначити, що для майбутніх викладачів початкової школи семінар має низку переваг. Даний метод формує у студентів уміння і навички самостійної діяльності, розвиває здатність аналізувати та приймати правильні рішення [22]. Під час семінару студент закріплює новий матеріал, отриманий на лекції, тобто семінар стає доповненням лекції.

Розглянемо методи проведення семінару, які є найбільш ефективними при підготовці вчителів початкової школи. До них відносяться: "аналіз конкретних ситуацій", "потік ідей", "прес-конференція". Розглянемо кожен з вищезазначених методів.

*"Метод аналізу конкретних ситуацій"* складається з вивчення, аналізу і прийняття рішень щодо ситуації, яка виникла у результаті подій, які відбулися або можуть відбутися за певних обставин у конкретній ситуації у той чи інший момент навчального процесу. Аналіз конкретної ситуації – це глибоке і детальне дослідження реальних та вигаданих обставин, яке виконується для того, щоб виявити її характерні властивості. Цей метод розвиває аналітичне мислення студентів. Системний підхід до вирішення проблеми дозволяє виділити варіанти правильних і помилкових рішень,

вибрати критерії оптимального рішення, вчитися налагоджувати ділові й професійні контакти, приймати колективні рішення, уникати конфліктів [44].

М. Броудлі розрізняє чотири види ситуацій, що пропонуються майбутнім вчителям для аналізу: ситуація-оцінка, в якій студенти дають оцінку прийнятим рішенням; ситуація-проблема, в якій студенти знаходять причину виникнення небезпечної ситуації, конкретизують і вирішують проблему; ситуація-вправа, в якій студенти практикуються у вирішенні неважких завдань, використовуючи метод аналогії [32].

П. Етмер та І. Рассел розрізняють такі види ситуацій за характером викладання: класична ситуація, "жива" ситуація, "інцидент" дії за інструкцією [60].

При виборі конкретної ситуації англійські викладачі враховують: характер мети вивчення теми, рівень підготовки студентів, наявність ілюстративного матеріалу і технічних засобів навчання, індивідуальний стиль викладання та ін.

Для застосування методу аналізу конкретних ситуацій його автори пропонують таку організаційну структуру:

- 1) постановка кінцевої мети, яку повинні досягнути майбутні вчителі;
- 2) з'ясування проміжних цілей, досягнення яких сприяє наближенню до кінцевого результату;
- 3) ознайомлення із "сценарієм" вирішення проблеми – релевантною інформацією, до якої входить зміст ситуації, елементи, які сприяють вирішенню проблеми;
- 4) формування питань, які покладуть початок дискусії;
- 5) висунення пропозицій щодо варіантів і аспектів вирішення проблеми, здійснення вибору на користь найкращих, формулювання висновків [60: 8].

Однак, як показали дослідження Л. Шульмана, даний метод може бути ефективним, якщо він поєднується з дискусією [103: 30].

Наступним методом проведення семінару є "*Потік ідей*", який є колективним методом вирішення проблемних задач. Основною метою такого семінару є визначення проблемної теми. Кожен студент протягом 5 хвилин повинен запропонувати свій спосіб вирішення проблеми. Один із студентів веде протокол, у якому фіксує всі відповіді студентів. У кінці заняття викладач разом із студентами визначає найкращий спосіб вирішення проблеми.

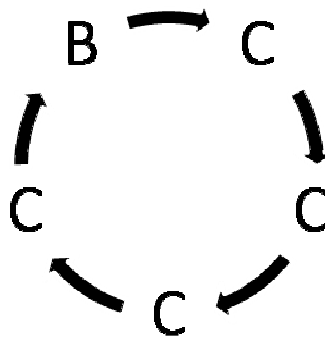
Ще один вид семінару – "прес-конференція". Студенти діляться на дві групи. Кожен студент готує питання відповідно до теми. Після виступу кожного студента група опонентів задає питання [92].

Наступною формою навчання є педагогічна практика, яка передбачає роботу студентів у школах і сприяє розвитку професійних навиків і умінь, сприяє оволодінню методами викладання, забезпечує користування набутими знаннями на практиці. Більш детально педагогічну практику розглянуто нами у параграфі 2.1.

Окремого розгляду вимагають методи підготовки вчителів початкової школи.

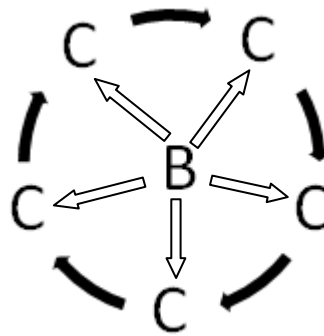
Одним із методів, що став предметом аналізу англійських науковців, є дискусія. Даний вид роботи є безумовно істотним рушієм до досягнення ефективної комунікації.

Дискусія може відбуватися різними шляхами. Найбільш цінним у груповій дискусії є взаємодія всіх її членів, включаючи керівника (рис.2.1.), за якої відбувається виявлення особистісних позицій учасників дискусії та обмін думками з теми, що є предметом вивчення.



*Рис. 2.1. Групова дискусія*

Дискусію, як одну із ефективних методів роботи, використовують перед початком лекції, повторюючи пройдений матеріал. У даному випадку викладач ставить питання, і студенти дають відповіді та доповнюють один одного. Ця форма роботи дає можливість повторити попередній матеріал і закріпити його (рис. 2.2).



*Рис.2.2. Дискусія за пройденим матеріалом*

Необхідно зазначити, що вищезазначена дискусія є новим підходом до проведення лекції як форми організації навчального процесу. Викладач не обмежується словесним викладанням, а організовує дискусію перед ним.

Розглянемо класифікацію та аналіз різних видів дискусії, запропонованих Л. Гаррісон: [66].

*Прогресивна дискусія.*

У прогресивній дискусії існує загальна проблема, яку необхідно вирішити у процесі групового пошуку. Загальна проблема поділяється на ряд проблем, і кожна група (8 – 9 чоловік) працює над одним питанням. Ми

вважаємо це важливим, тому що дискусія дезорганізується, якщо кожний її учасник працює над своїм аспектом проблеми і, відповідно, висловлювання і думка інших учасників не цікавлять його, тому що не стосується його питання. Викладач ставить проблему, спираючись на самостійну роботу студентів, на матеріал попередньої лекції, на конкретне ускладнення, яке виникло в процесі практичної роботи (наприклад, педагогічної практики).

#### *Панель – дискусія.*

Панель-дискусія – це дискусія між членами групи перед майбутнім виступом з теми. Студенти обирають одного представника, який міг би виконувати функції керівника, тобто опрацювати питання і підготувати виступ. Керівник групи повинен бути гарно підготовленим з даного питання, щоб відповідати на питання посередника.

#### *Симпозіум.*

Симпозіум складається з коротких виступів. Викладач допомагає студентам, особливо на початковому етапі процесу планування і підготовки виступу із застосуванням візуальних засобів. Симпозіуми, зазвичай, завершуються висновками або заключними звітами, в яких бере участь уся аудиторія.

#### *Форум.*

Під час форуму задіяна вся аудиторія і забезпечується зворотній зв'язок. Студенти ставлять питання, а також відповідають на питання викладача або безпосередньо членів групи. Форумні дискусії, зазвичай, ідуть за панель – дискусіями та виступами на симпозіумі.

#### *Сесія.*

Сесія схожа на форум і використовується для активізації участі студентів у обговоренні проблеми. Аудиторія поділяється на невеликі групи, кожна з яких вивчає спеціальне питання або проблему, яка пов'язує і доповнює тему групового звіту. В кінці сесії ідеї, які були висунуті в процесі дискусій, узагальнюються.

#### *Акваріум.*

Акваріум використовується у процесі роботи з матеріалом, зміст якого пов'язано із суперечними підходами, конфліктами і протиріччями.

Даний метод дослідження включає наступну організаційну структуру:

- постановка проблеми;
- поділ студентів на підгрупи;
- вибір представника (керівника) групи, який висвітлює позицію групи усім учасникам;
- обговорення проблеми і визначення загальної точки зору;
- відстоювання керівником позиції своєї групи. Крім керівника, ніхто не має права висловлюватися, але учасники групи мають право передавати вказівки своїм керівникам у записках;
- обговорення проблеми між представниками груп закінчується або після закінчення часу, або після досягнення рішення;
- проведення критичного розгляду виступу керівника усіма учасниками.

Крім дискусій, в англійських університетах використовують й інші методи роботи в малих групах. Дослідженням таких форм займалася, зокрема, М. Аберкромбі, на основі чого нею були виділені шість типів груп, що відрізняються одна від одної кількістю студентів і типом розв'язуваних завдань [18].

К. Сатгон, професор інституту педагогіки Лестерського університету, систематизував висновки М. Аберкромбі стосовно системи підготовки майбутніх учителів у формі таблиці (табл. 2.7) [105: 5]:

## Групи підготовки вчителів за К.Сатгоном

| Тип групи                          | Мета й завдання навчання   |
|------------------------------------|--|
| "Дискусійні" та "документні" групи | Глибоке розкриття досліджуваної проблеми   |
| "Синдикати"                        | Розвиток навичок самостійного здобуття навчальних умінь, аналізу різних джерел інформації, вироблення навичок спільної роботи. |
| Самооцінювальні групи              | Вироблення уміння оцінювати роботу колег і свою власну.  |
| Групи Аберкромбі                   | Формування вміння бачити проблему з різних сторін. Уміння відмовлятися від стереотипів.  |
| "Т"-групи                          | Особисте психологічне зростання студента.  |

Зробимо стислий аналіз специфіки роботи у названих вище групах.

У "дискусійних" групах організується вільна дискусія з тієї або іншої проблеми, висунутої викладачем. Підсумок обговоренню підводять студенти разом з викладачем.

У "документних" групах основою роботи служить повідомлення, підготовлене одним або декількома студентами, зазвичай у письмовій формі.

"Синдикати" – це мікрогрупи студентів (від 3 до 6 чоловік), які виконують спільно завдання проектного характеру. Наприклад: розробити план уроку, підготувати аналіз уроку, проведеного товаришем, написати твір з досліджуваної проблеми. Завдання студенти одержують на лекції, а потім усні доповіді заслуховуються на семінарі, а письмові розглядаються в мікрогрупах, узагальнюються викладачем і аналізуються на лекції. Роль викладача в цьому випадку скоріше консультативна. Метод синдикатів розроблений і докладно описаний Г. Колієром у роботі "Нові виміри вищої освіти" [41].



Самооцінювальні групи складаються з 3-5 студентів, робота тут аналогічна синдикатному методу, однак у цьому випадку групи студентів одержують ідентичні завдання і періодично самостійно обговорюють отримані результати. У підсумку заняття мала група готує доповідь, з якою її представник виступає перед усією аудиторією.

У так званих групах Аберкромбі організуються "вільні" або "асоціативні" дискусії. У роботі групи беруть участь 10-12 студентів. На початку заняття всі студенти виконують певне короткочасне (15-20 хвилин) завдання (аналіз уроку, перевірка письмової роботи школяра тощо). Завдання даються різнотипні для виникнення "боротьби думок" у ході наступної вільної дискусії. Важливою особливістю даного методу є те, що викладач практично не бере участі в обговоренні й не підводить підсумки. Його роль полягає в тому, щоб студенти не пропустили принципові моменти, й у тому, щоб спрямовувати дискусію в потрібне русло.

Робота в "Т" групах (тренінг-групах) спрямована на формування у студентів професійних умінь, необхідних для професії вчителя: навичок міжособистісної взаємодії, вміння слухати, здійснювати ефективну комунікацію. Для роботи за таким методом викладач повинен мати спеціальну психологічну підготовку й діяти дуже обережно, щоб не викликати стресів у студентів. При цьому слід зазначити, що це один із найбільш ефективних методів вироблення найпростіших навичок. У сучасних умовах цей метод дуже часто використовується в бізнес-тренінгах.

Наряду з традиційними методами навчання використовуються більш нові, такі як: мікрОВикладання, метод проектів і відкриттів, ігрові методи навчання. Ціннісна сторона цих методів полягає в тому, що кожний студент має можливість апробувати набуті навички у групі, перш ніж використає їх у дитячому колективі, проекспериментувати і, можливо, змінити технологію, урізноманітнити і зробили її більш цікавою. Розглянемо методи навчання, які найчастіше використовують у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних закладах Англії.

*Мікрвикладання* (microteaching) – метод викладання, запозичений у американських педагогів, сутність якого полягає у спрощенні навчальної ситуації на початковому етапі професійної підготовки майбутніх учителів. У роботі П. Олдхауза дається така характеристика методу мікрвикладання:

- мікрвикладання – це реальне викладання, яке проводиться в лабораторних умовах;
- для мікрвикладання властиве викладання важливої інформації у спрощеному вигляді;
- мікрвикладання використовується для досягнення конкретної мети: відпрацювання навичок, оволодіння конкретним матеріалом, демонстрація різних методів викладання;
- надає можливість контролю за педагогічною діяльністю студента;
- важливе значення у мікрвикладанні приділяється зворотньому зв'язку [21: 37].

Процес мікрвикладання починається з ознайомлення студентів з уміннями, які їм необхідно сформувати у процесі застосування цього методу, потім іде сам мікроурок з подальшим обговоренням. Після аналізу і виявлення основних недопрацювань студенту пропонується повторити урок з іншою групою студентів. Необхідна концентрація на короткий проміжок часу (10 – 15 хв.) дозволяє студенту опрацювати той чи інший матеріал на високому рівні [9: 78).

На мікроуроках використовують відеозаписи, які дозволяють студентам кількаразово проглянути той чи інший фрагмент уроку з метою більш поглибленого проникнення в його творчий задум і в подальшому аналізувати урок, бачити помилки. Цей метод розвиває у майбутніх учителів уміння критичного осмислення, коректування й удосконалення навичок проведення уроку.

Одним з найбільш розповсюджених методів організації самостійної роботи студентів є *проект*. Він припускає індивідуальну або групову роботу студентів над проектом у позааудиторний час.

Аналізуючи даний метод викладання у своїй роботі, П. Маглстоун зазначає, що проект – це тема, з якої студент чи група студентів проводить самостійне дослідження різного характеру [85: 33]. Проект, згідно з визначенням П. Маглстоун, включає три етапи: пояснення, дослідження, поєднання. Задача пояснення покладається на викладача. Він пропонує студентам схематичне зображення усього плану проекту, проводить декілька загальних занять, готує літературу або пояснює, де її знайти. Після цього студенти обирають завдання для самостійної роботи і розробляють план: підбирають необхідний матеріал, розподіляють між собою, обирають методику дослідження проблеми [85].

Останній етап виконання проекту – поєднання окремих досліджень в одне ціле. Воно досягається шляхом підготовки рефератів, письмових робіт або ілюстрацій з даної теми.

Індивідуальній роботі студентів вимагає *метод відкриттів*. Дж.Девіс зазначає, що даний метод допомагає студентам "навчитися самостійно вирішувати проблеми, сприяє критичному і творчому мисленню, дослідницькій поведінці, науковому мисленню, розробці альтернативних умінь і верифікації результатів" [44]. Ще одним ефективним методом підготовки майбутніх учителів є метод групової творчої діяльності й навчального дослідження (Synectics). Т. Вудвард зазначає, що даний метод є результатом використання відомого метода групової генерації ідей ("мозковий штурм" або "мозкова атака"). Стимулювання пошукової навчальної діяльності будується на основі емоційно-образного, метафоричного мислення. При цьому процес вирішення проблем носить інтуїтивний характер [120: 94].

Англійський учений Р. Моррісон [84] вважає, що для підвищення рівня викладання необхідно:

- 1) скоротити кількість лекцій та зменшити обсяг матеріалу пасивного викладання;
- 2) збільшити час на активне викладання та колективну роботу;

- 3) забезпечити можливості відкритого спілкування між студентами під час заняття;
- 4) запровадити метод "Студент навчає студента";
- 5) задіяти в процесі заняття всі органи чуття (мовлення, слух, зір).

Співвідношення навчального часу було розроблено Р. Моррісоном [84] у формі піраміди "Засвоєння навчального матеріалу за 24 години" (див. рисунок 2.3.).

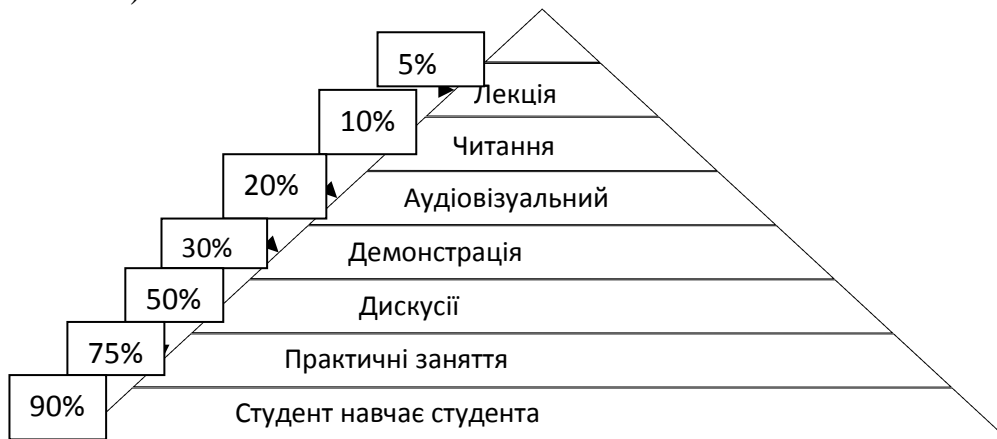
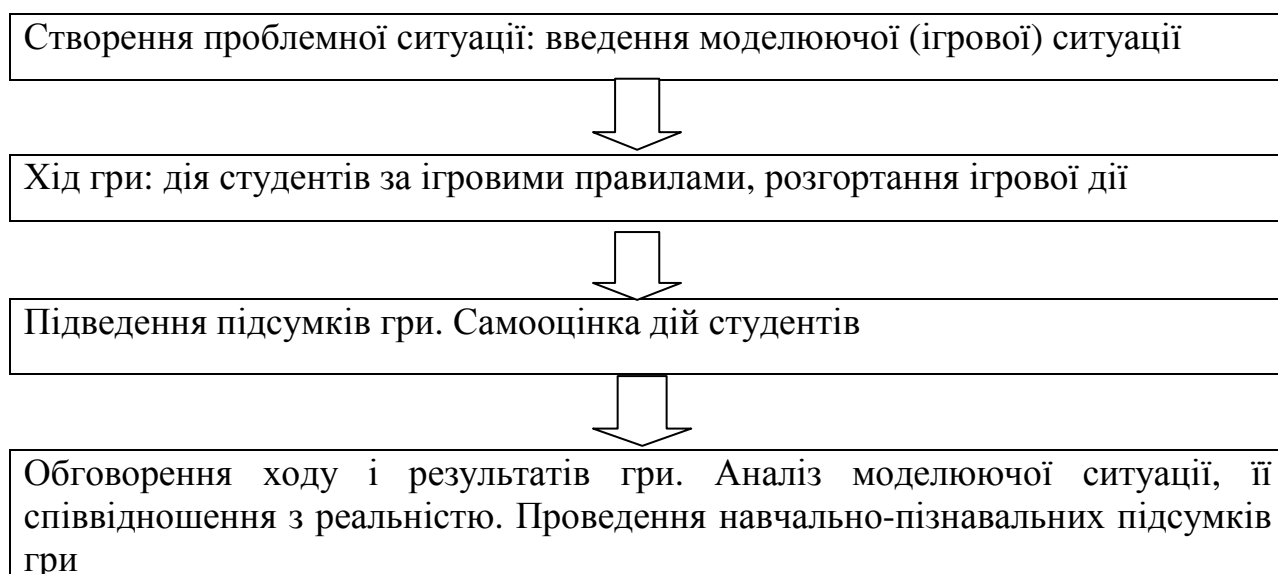


Рис. 2.3. Піраміда "Засвоєння навчального матеріалу за 24 години"

Як видно з рисунка 2.3., найменш ефективно засвоєння матеріалу відбувається під час лекції (пасивне навчання (5%)) і найбільших результатів приносить використання методу "Засвоєння навчального матеріалу". Даний метод дає можливість студентам не тільки виступити в ролі вчителя, самостійно знайти, підготувати потрібний матеріал та правильно подати його, а й дозволяє засвоїти майже всю отриману інформацію.

Достатньо ефективно застосовується у навчальному процесі метод *гри*, що включає моделювання і програвання ситуацій, які потребують групового рішення. Цей метод забезпечує активну взаємодію студентів у групі та здійснюється під керівництвом викладача. Гра – не тільки метод роботи, який використовується для навчання студентів і їх підготовки до майбутньої професії, але і форма діяльності, яку студенти повинні вміти організувати в школі, особливо у початковій [39].

Аналіз дидактичних досліджень дозволяє показати наступну схему навчання на основі гри (рис. 2.4).



*Рис 2.4. Структура навчального процесу на основі гри*

*Методи контролю результатів навчання.* До методів контролю належать: методи усного та письмового контролю, дидактичні тести, спостереження.

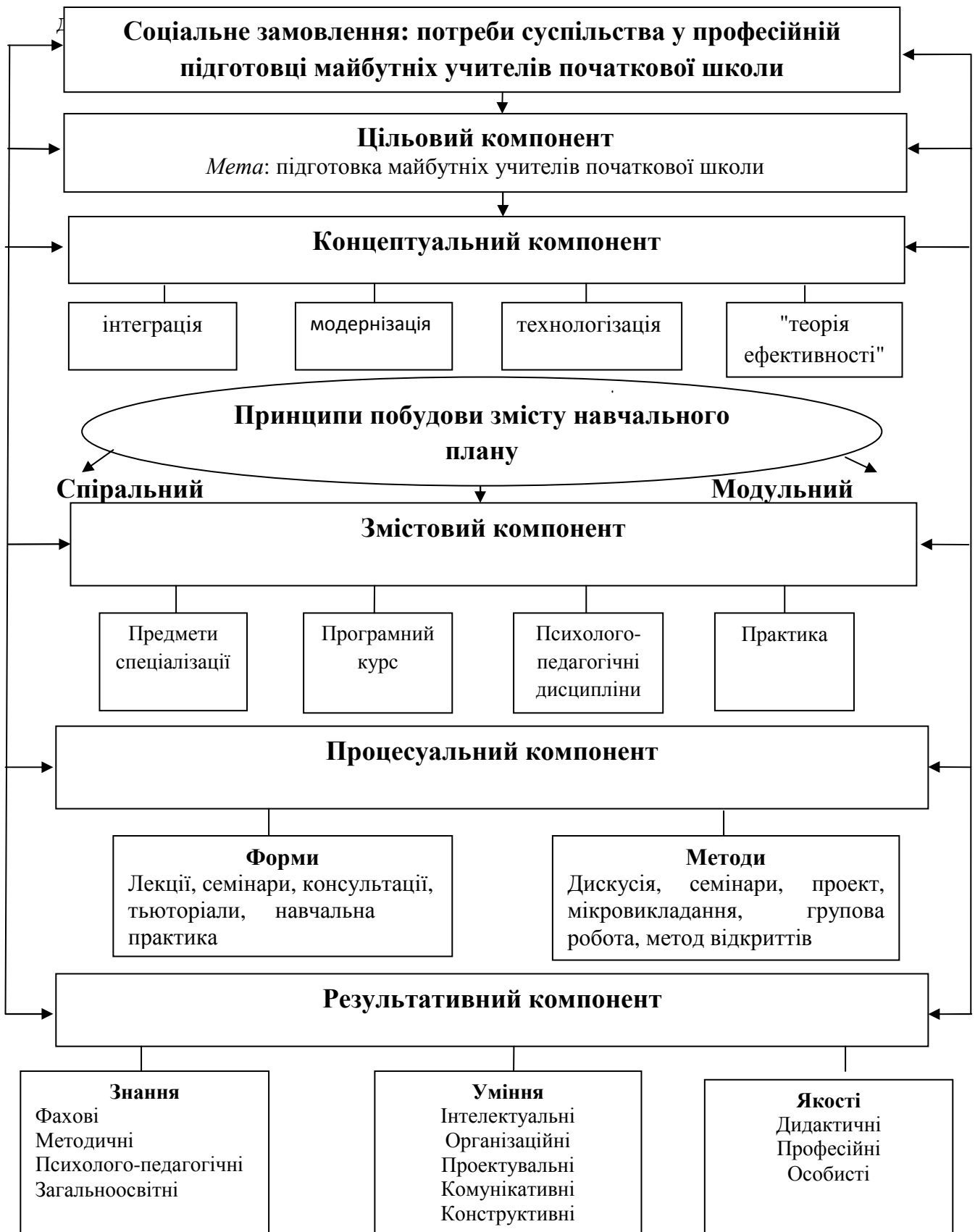
Англійські вчені Д. Літ та С. Хігінс [80] вважають, що до головних компонентів контролю результатів навчання належать:

- процес засвоєння знань;
- уміння використовувати їх на практиці;
- спостереження та оцінка тьютором, ментором.

Основним методом перевірки знань студентів у Англії є тестування (test) та письмові роботи (essays) по закінченню кожного курсу. При перевірці письмових робіт існує система "зовнішніх екзаменаторів" (external examiners), тобто роботи студентів перевіряються тричі: ментором, "внутрішнім" екзаменатором – викладачем університету, в якому навчається майбутній учитель, та "зовнішнім" екзаменатором – викладачем іншого університету.

Перевірка знань буває поточною і кінцевою. Поточна перевірка знань учнів проводиться по закінченню кожного модуля або теми шляхом тестування. Кінцева перевірка проводиться по закінченню навчання дипломною роботою [4].

Узагальнюючи викладене щодо форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів, подамо модель "Формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії" (див. рис. 2.5), структурними компонентами якої визначено: концептуальний (інтеграція, модернізація, "теорія ефективності"), цільовий, змістовий (предмети спеціалізації, програмний курс, психолого-педагогічні дисципліни, практика), процесуальний (форми, методи) і результативний (знання, уміння, якості учителя початкової школи).



*Рис. 2.5. Модель формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії*

Порівнюючи методи навчання майбутніх учителів початкової школи в Англії та Україні, ми можемо стверджувати, що в них дуже багато спільностей, але при їх розробці в англійських навчальних закладах більше уваги приділяється самостійній роботі студентів, тобто надається перевага конструктивістському принципу навчання, який полягає у переході від централізованої моделі до моделі пошуку інформації.

Таким чином, підводячи підсумок ми можемо стверджуватимемо, що в процесі реформації та реорганізації освіти в Англії система форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в країні зазнала незначних змін. Попри те, англійські студенти й викладачі відчують певну незадовільність організацією навчального процесу, що спонукає їх до пошуків шляхів його вдосконалення.

#### **Питання для самоконтролю:**

1. Охарактеризуйте форми навчання майбутніх учителів початкової школи. Визначте їх недоліки та інноваційні аспекти.
2. Проаналізуйте методи навчання, які використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.
3. Дайте характеристику компонентам моделі формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.



### **2.3. Можливості використання досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії у вітчизняних вищих навчальних закладах**

- 1. Спільності та відмінності у професійній підготовці майбутніх учителів Англії та України.*
- 2. Доцільність запровадження досвіду професійної підготовки учителів початкової школи в Англії у навчальних закладах України.*

Важливою ознакою розвитку освіти XXI століття є інтеграційні процеси в країнах Європи, спрямовані на формування єдиної, ефективної системи професійної підготовки, покликаної готувати вчителів початкової школи, здатних функціонувати у швидкозмінних умовах сучасного ринку праці, з його високими вимогами до рівня професіоналізму та фахової майстерності. Перспективи професійної підготовки майбутніх учителів пов'язані з вимогами Болонського процесу, який виступає зовнішнім чинником змін.

Основною метою Болонського процесу є формування міжнародного співробітництва в галузі освіти, яке націлене на гуманізацію міжнародних відносин, зміцнення співробітництва та універсифікації взаємодії культур. Система освіти кожної країни є унікальним явищем, у якій переплітаються духовні й матеріальні аспекти минулого і сучасного. Найбільшими факторами змін у системі освіти виступають не її системні чинники, а пріоритети і вимоги до навчання і виховання, породжені входженням даної країни у спільний потік руху світового співтовариства у майбутнє.

Так у договорі Європейського союзу, відомого як Маастріхтський (1991), йдеться про розвиток співробітництва держав-учасників розбудови єдиного освітнього простору, розробки єдиних вимог щодо підготовки майбутніх учителів та встановлення змісту навчання. Основні вимоги даного договору спрямовані на:

- 1. Підвищення якості освіти шляхом:**

- розвитку європейського виміру в освіті, зокрема через вивчення іноземних мов у державах-членах;
- сприяння мобільності студентів/учнів та викладачів через академічне визнання дипломів та термінів навчання;
- розвиток співпраці між освітніми інституціями;
- сприяння обміну інформацією та досвідом щодо спільних засад функціонування систем освіти країн-членів;
- сприяння збільшенню обмінів молоді та викладачів;
- розвиток відкритого та дистанційного навчання.

## **2. Розвиток системи професійної підготовки шляхом:**

- оптимізації систем професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників для інтенсифікації професійної інтеграції на ринок праці;
- спрощення доступу до професійної підготовки та сприяння мобільності викладачів;
- сприяння співпраці у галузі професійної підготовки між освітніми інституціями та фірмами;
- розвитку обміну інформацією та досвідом щодо загальних проблем професійної підготовки в країнах-членах [111].

Наступний етап розвитку стратегії системи професійної підготовки припадає на нове тисячоліття і відомий, як Лісабонська стратегія, в якій зазначаються Європейські вимоги до професійної підготовки вчителів, що були розглянуті нами у параграфі 1.1. Основною метою Лісабонської стратегії було проголошено перетворення ЄС (до 2010 р.) на "конкурентоздатне та соціально інтегроване європейське суспільство знань, сформувавши найбільш динамічну знаннєвоорієнтовану економіку в світі, спроможну до сталого розвитку із зростанням кількості робочих місць та до все більшої суспільної злагоди" [59].

Інтегрування України до Європейського співтовариства обумовлює необхідність критичного осмислення й творчого застосування в умовах нашої

держави позитивного досвіду Європейської спільноти, насамперед Англії, яка має багату історію, традиції та власні надбання в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Метою нашого дослідження є детальний порівняльний аналіз освітніх систем двох країн, що дасть можливість виявлення позитивного досвіду Англії, експериментального опробування тих елементів, які розглядаються як найбільш придатні до застосування в українській системі освіти, а також їх використання в Україні з метою оновлення системи педагогічної підготовки.

Англійські науковці М. Крослі і К. Ветсон у своїй книзі "Порівняльне і міжнародне дослідження освіти. Глобалізація, зміст і відмінність" [43] зазначають, що порівняльний аналіз повинен включати аналіз функціонування освітніх систем та виявлення прогностичних рекомендацій чи можливостей запозичення досвіду інших країн.

Як показує зроблений нами аналіз, реформація і реорганізація освітньої системи Англії була направлена на оновлення вимог щодо професійної підготовки вчителів згідно європейських вимог. Важливим прикладом для України, на нашу думку, є те, що зміни в освіті цієї країни відбувалися поступово, не порушуючи традиції старої системи, а тільки модернізуючи її відповідно до сучасних вимог.

Англія зазнала таку кількість реформ в освітній сфері, як жодна з країн світу. Вона переживала підйоми і падіння, але по праву займає одне з перших місць у світі за якістю вищої освіти. Саме тому використання досвіду цієї країни у вітчизняній практиці може сприяти підвищенню ефективності системи педагогічної освіти України. Оскільки принципи і підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи різні, проведемо порівняльний аналіз для виявлення спільностей та відмінностей, а також переваг і недоліків.

Учителів початкової школи в Україні готують в педагогічних коледжах і училищах, педагогічних інститутах і університетах, класичних університетах та інших вищих навчальних закладах четвертого рівня

акредитації. Необхідно зазначити, що багато педагогічних університетів і коледжів укладають договори про складання спільних планів, що дає можливість випускникам коледжів продовжувати навчання у вищих педагогічних закладах з другого або третього курсу за скороченою програмою. Дана система отримання вищої освіти не використовується в Англії, але, на нашу думку, вона є ефективною і дає можливість отримання вищої педагогічної освіти в більш короткі строки.

Структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як в Англії, так і в Україні є двоступеневою, однак в Англії для вчителів початкової школи є обов'язковим отримання статусу кваліфікованого вчителя (QTS). Після отримання QTS молодий учитель повинен пройти випробувальний термін (один рік) для адаптації і підтвердження свого статусу кваліфікованого вчителя, під керівництвом досвідченого вчителя.

Іншою відмінною рисою є показник тривалості підготовки вчителів початкової школи: в Україні підготовка майбутнього фахівця триває переважно п'ять років, в Англії – чотири. Саме ця відмінність є одним з головних факторів значного розбігу в змісті професійної підготовки двох країн.

Спільною рисою змісту професійної підготовки вчителів початкової школи є ідентичність компонентів: спеціально-предметна, психолого-педагогічна підготовка та педагогічна практика.

Спеціально-предметна підготовка вчителів початкової школи в Англії включає вивчення основних предметів (core subject) Національного навчального плану: англійську мову, математику, природознавство й інформаційно-комунікаційні технології. Необхідно зазначити, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Англії значна увага приділяється рівню грамотності студента. Англія була однією з перших країн, у якій відбулося реформування початкової школи NNS та NLS (National Numeracy Strategy and National Literacy Strategy) [13], саме тому уряд вважає, що вчителі початкової школи є носіями функціональної

грамотності й закладає основи грамотного суспільства. Для отримання статусу кваліфікованого вчителя початкової школи кожен випускник повинен скласти спеціальні тести на грамотність.

Такий підхід для підвищення рівня грамотності в Англії можна порівняти із стратегією мовної освіти в Україні, про яку йдеться в Національній доктрині розвитку освіти [8: 4]. У документі наголошується на обов'язковому володінні громадянами України державною мовою і особлива увага приділяється розвитку мовної грамотності студентів вищих педагогічних закладів.

До циклу дисциплін підготовки бакалавра вчителя початкової школи входить вивчення ділової української мови в обсязі 100 – 120 годин і по закінченню курсу студенти здають державний іспит. Проаналізуємо співвідношення теоретичного і практичного курсу підготовки вчителів початкової школи Англії та України. Використаємо для порівняння навчальний план на отримання спеціаліста Житомирського державного університету імені Івана Франка (Спеціальність "Початкове навчання". Спеціалізація "Практична психологія") та навчальний план університету Саусемтон на отримання PGCE primary (University of Southampton. PGCE primary 2006/2007) (див. табл.3.1).

*Таблиця 3.1*

**Співвідношення теоретичного і практичного курсу підготовки вчителів початкової школи Англії та України**

| <b>Основний компонент</b> | <b>Україна</b>   | <b>Англія</b>  |
|---------------------------|--|--|
| Спеціально-предметний     | Ділова українська мова<br>Українська та зарубіжна література<br>Сучасна українська мова з практикумом<br>Дитяча література<br>Основи культури і техніки мовлення<br>Математика<br>Природознавство<br>Нові інформаційні технології та | Англійська мова<br>Математика<br>Природничі науки<br>Мова і спілкування<br>Інформаційно-комунаційні технології<br>Мистецтво і дизайн<br>Музика<br>Історія<br>Географія<br>Сценічні мистецтва |

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
|                        | <p>ТЗН<br/>         Образотворче мистецтво<br/>         Основи сценічного та екранного мистецтва<br/>         Музичне виховання<br/>         Філософія<br/>         Фізична культура<br/>         Релігієзнавство<br/>         Безпека життєдіяльності<br/>         Трудове навчання<br/>         Фізична культура<br/>         Іноземна мова</p>   | <p>Драма<br/>         Фізкультура<br/>         Релігійна освіта<br/>         Сучасні іноземні мови<br/>         Мова і спілкування<br/>         Зміст навчання в початковій школі<br/>         Навчальний план школи<br/>         Мистецтво міркування</p>   |
| Психолого-педагогічний | <p>Вступ до спеціальності<br/>         Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами генетики<br/>         Основи дефектології<br/>         Психологія (загальна)<br/>         Загальні основи педагогіки<br/>         Історія педагогіки<br/>         Дидактики<br/>         Теорія виховання<br/>         Вікова психологія<br/>         Педагогічна психологія<br/>         Основи психодіагностики<br/>         Педагогічні технології у початковій школі<br/>         Методика виховання<br/>         Основи педагогічної майстерності<br/>         Методика викладання математики<br/>         Методика викладання української мови<br/>         Методика викладання природознавства</p> | <p>Вступ до спеціальності<br/>         Методика викладання фахових дисциплін<br/>         Процес навчання учнів у початковій школі<br/>         Розвиток дитини в початковій школі<br/>         Педагогічний розвиток дитини на ранніх етапах<br/>         Методика викладання предметів спеціалізації<br/>         Педагогіка початкової школи<br/>         Принципи планування навчального процесу<br/>         Оцінювання і оцінка<br/>         Розвиток творчих навичок у дітей<br/>         Організація навчального процесу<br/>         Професійний розвиток учителя</p> |
| Педагогічна практика   | <p>Неперервна педагогічна практика<br/>         Педагогічна практика<br/>         Польова практика з ботаніки, зоології, землезнавства та краєзнавства<br/>         Польова практика з методики викладання природознавства та сільськогосподарської праці<br/>         Практика в літніх оздоровчих закладах<br/>         Табірний збір</p>   | <p>Серійна педагогічна практика<br/>         Блок практика</p>   |

Як видно з матеріалів, поданих у таблиці 3.1., спеціально-предметний компонент професійної підготовки вчителів початкової школи Англії та України майже ідентичні, однак існує значна відмінність у психолого-педагогічному компоненті та змісті педагогічної практики. Структура побудови предметних курсів теж дещо відмінна в цих країнах. Так в Англії цикл психолого-педагогічних дисциплін включає інтеграцію окремих тем з педагогіки, загальної та вікової психології. Такий предмет, як історія педагогіки взагалі відсутній. Як ми вже зазначили у параграфі 2.1., обмеження годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін призводить до того, що вчителі-початківці стикаються з багатьма професійними проблемами в школі.

В українських вищих педагогічних навчальних закладах на психолого-педагогічні дисципліни виділяється достатньо часу для оволодіння основами педагогіки та психології. Розглянемо розподіл годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін у Житомирському державному університеті імені Івана Франка відображений у поданій далі таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Житомирському державному університеті імені Івана Франка**

| <b>Назва дисципліни</b>                          | <b>Усього</b> | <b>Лекції</b> | <b>Лабораторні</b> | <b>Практичні заняття</b> | <b>Самостійна робота</b> |
|--|---------------|---------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Психологія (загальна)</b>                     | 162           | 44            | 20                 | 20                       | 78                       |
| <b>Загальні основи педагогіки</b>                | 108           | 20            | 10                 | 20                       | 58                       |
| <b>Історія педагогіки</b>                        | 108           | 30            |                    | 20                       | 58                       |
| <b>Дидактика</b>                                 | 162           | 24            | 16                 | 20                       | 102                      |
| <b>Теорія виховання</b>                          | 162           | 30            | 10                 | 30                       | 92                       |
| <b>Вікова психологія</b>                         | 108           | 30            | 16                 | 16                       | 46                       |
| <b>Педагогічна психологія</b>                    | 108           | 30            | 16                 | 16                       | 46                       |
| <b>Основи науково-педагогічних досліджень</b>    | 90            | 10            | 10                 | 6                        | 64                       |
| <b>Основи психодіагностики</b>                   | 90            | 14            | 20                 | 6                        | 50                       |
| <b>Педагогічні технології у початковій школі</b> | 108           | 10            | 16                 | 24                       | 58                       |
| <b>Основи педагогічної майстерності</b>          | 108           | 18            | 10                 | 30                       | 50                       |



Як бачимо з табл. 3.2, на вивчення психолого-педагогічних наук у вітчизняному вузі виділяється достатня кількість годин, яка надає можливість студентам запобігти проблемам та уникнути складних завдань у процесі педагогічної практики.

Модульне навчання, яке успішно запроваджено в Англії, поступово вводить у вищі навчальні заклади України. Основними перевагами модульного навчання є гнучкість, варіативність, диференціація та збільшення часу на самостійну роботу студентів. На нашу думку, є доцільним використання англійського досвіду щодо впровадження модульного навчання в практиці у вищих навчальних закладах України, особливої уваги заслуговує співвідношення теоретичних і практичних курсів навчання; організація педагогічної практики; можливості вибору курсів за бажанням; широта застосування модульних програм [5].

Проаналізуємо місце педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи Англії та України.

Педагогічна практика в українських закладах розділяється на три етапи:

I етап – пасивна практика на III курсі, яка включає спостереження за навчальним процесом у школі та виконання низки завдань з педагогіки та психології; має свої організаційні особливості, тобто на даному етапі значна увага приділяється питанням психології та педагогіки.

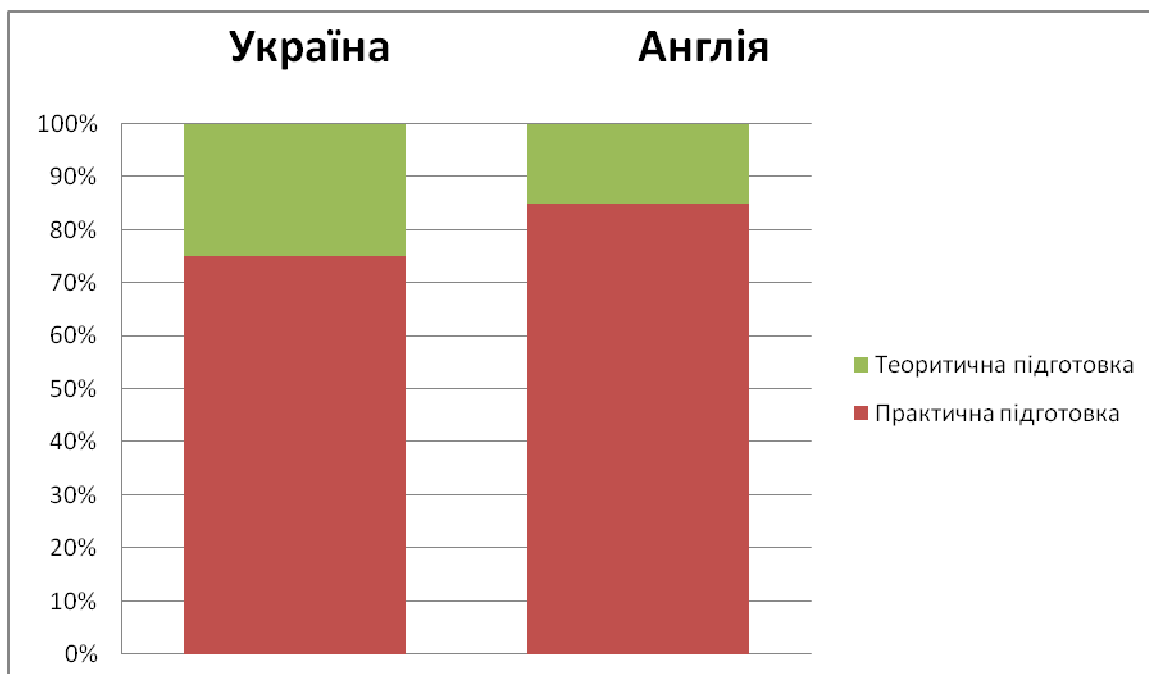
II етап – літня практика, яка проходить після третього курсу і основною метою якої є формування професійних навичок і умінь, необхідних для організації навчально-виховного процесу, та реалізація знань з психолого-педагогічних дисциплін.

III етап – активна практика, яка проходить на IV та V курсах, у процесі якої студент виступає в ролі вчителя.

Порівняно з педагогічною практикою в англійських навчальних закладах, в українських ВНЗ практика не є тривалою. Так навчальним планом Житомирського державного університету ім. І. Франка (спеціальність

"Початкове навчання. Практичний психолог") передбачено 16 тижнів педагогічної практики.

Співвідношення навчального часу, відведеного на теоретичну і практичну частину в Англії та Україні, відображені на рис. 3.1.



*Рисунок 3.1. Співвідношення навчального часу на теоретичну та практичну підготовку в Англії та Україні.*

Проведений нами порівняльний аналіз систем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи двох країн, дає можливість узагальнення матеріалу у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Порівняльна таблиця професійної підготовки майбутніх учителів  
початкової школи в Англії та України**

|                         | <b>АНГЛІЯ</b>  | <b>УКРАЇНА</b>                                      |
|-------------------------|--|---|
| Структура підготовки    | двоступенева   | двоступенева  |
| Присвоєння кваліфікацій | кваліфікований учитель (QTS)<br>випробувальний термін для адаптації (один рік) | -----<br>-----                                      |
| Термін навчання         | 4 роки   | 4 – 5 років   |
| Зміст підготовки        | Спеціально-предметна   |   |
|                         | Психолого-педагогічна  |   |
|                         | Педагогічна практика   |   |
| Педагогічна практика    | Термін педагогічної практики   |   |
|                         | 24 тижні   | 16 тижнів   |
|                         | Зміст педагогічної практики  |   |
|                         | Робота в школі   | Робота в полі<br>Польова робота<br>Робота в таборах |
| Методи викладання       | конструктивні  | інструктивні  |

На нашу думку, деякі позитивні ідеї досвіду Англії можуть бути використані у процесі організації педагогічної практики вітчизняними ВНЗ:

- збільшення годин на педагогічну практику;
- організація системи партнерства: школа – університет;
- чітке установлення керівництва педагогічною практикою: т'ютор – практикант – ментор;
- запровадження педагогічної практики з першого курсу та забезпечення її безперервності і поступовості.

Отже, головною метою професійної підготовки вчителів початкової школи є підготовка професіонала, здатного працювати у сучасному суспільстві і здатного розв'язувати складні педагогічні задачі. Саме тому, студент повинен стати суб'єктом навчання, якій сам обирає види навчальної діяльності відповідно своїх можливостей і потреб та успішно реалізує свої теоретичні знання на практиці та відповідає за результати своєї педагогічної діяльності.

Як в Україні так і в Англії основними формами професійної підготовки є лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття.

Але, як зазначається в дослідженні А.В.Соколової, однією з основних теорій навчання в Україні є інструктивізм, тобто передача знань від вчителя до учня. Що до Англії, то там спостерігається перехід від інструктивних до конструктивних форм навчання, де центральне місце в процесі навчання займає студент [14]. Саме тому, в англійських педагогічних закладах заняття організуються таким чином, щоб навчання було орієнтоване на активне використання навчального матеріалу.

Проведений нами порівняльний аналіз систем професійної підготовки вчителів початкової школи двох країн, дає нам можливість зазначити, що деякі позитивні ідеї досвіду Англії, могли б бути доцільно використані для покращення освітньої політики України.

На наш погляд, для виведення нашої системи професійної підготовки вчителів початкової школи на світовий рівень необхідно здійснити широкий комплекс заходів направлених на:

- розбудову єдиної освітньо-інформаційної системи професійної підготовки вчителя початкової школи в Україні як одного з основних чинників оновлення педагогічної освіти в умовах інтеграції;
- забезпечення неперервності педагогічної освіти для постійного росту та розвитку професійних навичок та умінь у майбутніх учителів початкової школи:

- активну участь як викладачів, так і студентів у науково-дослідницькій роботі;
- забезпечення належною матеріальною базою та інформаційно-технічним обладнанням, науковою та методичною літературою ;
- переорієнтація навчальних програм відповідно до вимог сучасного ринку;
- переглянути зміст професійної підготовки, враховуючи співвідношення навчального часу на теоретичну і практичну підготовку;
- впровадження та налагодження системи модульного навчання;
- впровадження інноваційних технологій і форм навчання; індивідуалізація та диференціація навчання; удосконалення самостійної форми навчання;
- розробка та запровадження критеріїв та форм перевірки якості професійної підготовки вчителів;
- розвиток системи партнерства школи та вищих навчальних педагогічних закладів.

### **Питання для самоконтролю:**

1. В якому договорі Європейського союзу йдеться про розвиток співробітництва держав-учасників розбудови єдиного освітнього простору?
2. Проаналізуйте співвідношення теоретичного ті практичного курсу підготовки вчителів початкової школи Англії та України.
3. Проведіть порівняльний аналіз проходження педагогічної практики майбутніми вчителями двох країн.

## РОЗДІЛ 3.

### МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

#### Практичне заняття № 1

**Тема.** Реформування початкової освіти як провідний чинник розвитку професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії

**Мета:** розкрити основні проблеми розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції.

**Обладнання:** матеріали зарубіжних періодичних видань ("Британський журнал педагогічних досліджень", "Сучасний учитель англійської мови", "Британський журнал педагогічної психології").

**Базові поняття:** історико-соціальні передумови, оновлення початкової ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, Європейське Співтовариство, Лісабонська стратегія, єдиний освітній простір.

**Методичне забезпечення:**

**Теоретичні методи:** порівняння, аналогія, аналіз, синтез.

**Практичні методи:** групова робота, аналіз ситуацій, групова дискусія.

#### План заняття

*I. Перевірка засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.*

1. Ретроспективний аналіз становлення системи педагогічної освіти та визначення об'єктивних факторів впливу на її розвиток.
2. Формування нової парадигми професійної підготовки вчителів початкової школи, які зумовлені інтеграційними процесами, спрямованими на створення єдиного освітнього простору в межах Європейської Співдружності.

*II. Практична частина.*

1. Обговорення проблемних питань за темою заняття.
2. Виконання практичних завдань з теми.

*III. Підведення підсумків заняття.*

### Рекомендована література

1. Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, перспективы и приоритеты / Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. – Международный центр конференций. – Женева, 1996. – 35 с.
2. Ball S. Global trends in educational reform and the struggle for the soul of teacher! / Ball S. // Papers of the British Educational Research Association Annual Conference, September 2 – 5, 1999. – Brighton: University of Sussex at Brighton, 1999. – 129 p.
3. Becher T. Process and Structure in higher education / Becher T., Huber L. // Routledge. – London and New York, 1992. – 240 p.
4. Goodson I. Life History Research in Educational Settings: learning from lives / Goodson I., Sikes P. – Open University Press – Buckingham, 2001. – 232 p.
5. Halstead V. Teacher Education in England: Analyzing Change through Scenario Thinking / Halstead V. // European Journal of Teacher Education. – 2003. – Vol. 26, № 1. – P. 63 – 75.
6. Harlen W. Values and Evaluation in Education / Harlen W. – London: Harper and Row, 1980. – 209 p.
7. Moon B. Teacher Education in England: Current Models and New Developments / in L.C. Barrows, L. Vlasceanu, B. Moon (eds.) // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. – UNESCO: Bucharest, 2003. – 335 p.

## Практичне заняття № 2

**Тема.** Вимоги сучасного англійського суспільства до рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи

**Мета:** ознайомити студентів з поняттям "теорії ефективності".

**Обладнання:** опорна схема; документи міжнародних організацій щодо професійної підготовки вчителів (ЮНЕСКО; Європейської асоціації педагогічної освіти; Організації міжнародного співробітництва і розвитку; Ради Європи); матеріали Європейської мережі інформації й документації в галузі освіти – EURYDICE (Європейський тезаурус у галузі освіти).

**Базові поняття:** історико-соціальні передумови, оновлення початкової ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, Європейське Співтовариство, Лісабонська стратегія, єдиний освітній простір.

**Методичне забезпечення:**

**Теоретичні методи:** порівняння, аналогія, аналіз, синтез.

**Практичні методи:** аналіз ситуацій, панель-дискусія.

### План заняття

*I. Перевірка засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.*

1. "Теорія ефективності" – як один із основних концептуальних підходів до реформації педагогічної освіти.

2. Аналіз "теорії ефективності" англійськими науковцями.

*II. Практична частина.*

1. Обговорення проблемних питань за темою заняття.

2. Виконання практичних завдань з теми.

*III. Підведення підсумків заняття.*

### Рекомендована література

1. Barber M. High expectations and standards for all, no matter what: creating a world class education service in England. / Barber M. – London : RoutledgeFalmer, 2001. – 187 p.



2. Barth R. Improving Schools from Within / Barth R. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 267 p.
3. Fullan M. The new meaning of educational change / Fullan M. – London : Cassell, 1991. – 178 p.
4. Galton M. Inside the Primary Classroom : 20 years on / Galton M., Hargreaves L., Comber C. – London : Routledge, 1986. – p. 34.
5. Perrot E. Effective Teaching in the Primary School / Perrot E. – London : Cassell, 1982. – 94 p.
6. Putter M. Fifteen Thousand Hours / [ Maughan B., Mortimore P. and Juston J.]. – Wells : Open Books, 1989. – 126 p.
7. Rosemary W. Changing Teaching and Learning in the Primary School / Rosemary W. – Buckingham, GRB : Open University Press, 2006. – 215 p.
8. Waterhouse P. Managing the Learning Progress. / Waterhouse P. – L : McGraw-Hill, 1983. – 158 p.

### **Практичне заняття № 3**

**Тема.** Зміст професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії

**Мета:** проаналізувати зміст підготовки вчителів початкової школи та виявити позитивні й негативні сторони професійно-педагогічної підготовки.

**Обладнання:** навчальні плани та програми університетів Варвік та Саусемтон.

**Базові поняття:** реорганізація, диференціація, уніфікація, інтеграція, альтернативна, паралельна, послідовна моделі.

**Методичне забезпечення:**

**Теоретичні методи:** порівняння, аналогія, аналіз, синтез.

**Практичні методи:** аналіз ситуацій, акваріум.

## **План заняття**

*I. Перевірка засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.*

1. Основні моделі професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії.
2. Особливості побудови навчальних планів за спіральним та модульним принципом в англійських вищих педагогічних закладах.
3. Аналіз основних складових навчальних планів та програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.
4. Особливості теоретичної та практичної підготовки в англійських педагогічних закладах.
5. Недоліки і переваги у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в Англії.

*II. Практична частина.*

1. Обговорення проблемних питань за темою заняття.
2. Виконання практичних завдань з теми.

*III. Підведення підсумків заняття.*

## **Рекомендована література**

1. Adelman C. Teacher Education in England and Wales: The Past 20 Years // European Journal of Education. – 1986. – Vol. 21, No. 2. – 175 – 179 p.
2. Applying for Teacher Training. Guide. –2001. Режим доступу: <http://careers-main.lancs.ac.uk/PGCE>
3. Neave G. The Teaching Nations prospects for Teachers in the European Community / Neave G. – Oxford : Pergamon Press, 1992. – 158 p.
4. Smith L. M. Prospects, Quarterly Review of Education. Thinkers on Education / Smith L. M. Burrhus F. S. – UNESCO Publishing, 1991/92. – Vol. 4. – P. 530.
5. University of Southampton. School of Education. Postgraduate Certificate in

6. 113.University of Warwick. Institute of Education. Course Handbook. BEd primary 2008/2009. – L., 2008. – Part one. – 68 p.

### **Самостійна робота**

(16 годин)

1.Опрацюйте документи Міністерства освіти та працевлаштування Англії: Національний навчальний план, Національні програми базової підготовки вчителів початкової школи, навчальні плани та програми 3 провідних університетів Великої Британії – університету Варвік (University of Warwick), університету Саусемтон (University of Southampton); документи міжнародних організацій щодо професійної підготовки вчителів .

*Література для обов'язкового конспектування:*

1. Закон України "Про концепцію загальнодержавної програми адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу" (ВР України, 21 листопада 2002року, №228-IV).
2. Верховна Рада України, Комітет з питань європейської інтеграції: "Про взаємовідносини та співпрацю України з Європейським Союзом": Парламентські слухання. – К. : ЦТІ "Енергетика та електрифікація", 2003.
3. Державна програма підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції України на 2004-2007 рр. Указ Президента України від 13 грудня 2003 року.
4. Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002-2011 роки Послання Президента до Верховної Ради України, 2002.

2) *Проаналізуйте структуру сайтів*

<http://europa.eu.int> (Європейський Союз)

<http://www.coe.kiev.ua> (Бюро інформації Ради Європи в Україні)

<http://ebrd.com> (Європейський фонд реконструкції та розвитку)

<http://www.worldbank.com> (Світовий Банк)

3) *Виконайте завдання:*

1. Охарактеризувати загальноєвропейські принципи педагогічної освіти у ХХІ століття.

2. Визначити основні історичні етапи реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи в Англії.

3. Ціннісні орієнтації початкової освіти Великої Британії в умовах європейської інтеграції.

4. Назвати основні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії.

5. Охарактеризувати основні форми і методи підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Англії.

4) *Заповніть порівняльну таблицю професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії та Україні*

|                         | Англія | Україна |
|-------------------------|--------|---------|
| Структура підготовки    |        |         |
| Присвоєння кваліфікацій |        |         |
| Термін навчання         |        |         |
| Зміст підготовки        |        |         |
| Форми і методи навчання |        |         |

5) *Підготуйте проект на тему "Україна очима європейців".*

*Визначте:*

- мету проекту;
- учасників;
- місце проведення;
- термін проведення;

- етапи підготовки;
- очікувані результати;
- форми презентації.

## Список використаних джерел та літератури

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 195 с.
2. Базуріна В.М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Базуріна Валентина Михайлівна. – Ж. : ЖДУ, 2006. – 217 с.
3. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів в початковій школі у Великій Британії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Волошина Ольга Володимирівна. – К., 2007. – 179 с.
4. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе : новые подходы / В. Б. Гаргай // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 74 – 80.
5. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Задорожна Ірина Павлівна. – Т., 2002. – 206 с.
6. Кищенко Ю. В. Формирование профессионального мастерства учителя в системе педагогического образования Англии и Уэльса : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Кищенко Юлия Владимировна. – К., 2000. – 223 с.
7. Леонтьєва О. Ю. Теорія та практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії (70 - 80 р.р. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. Ю. Леонтьєва. – Х., 1995. – 27 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – № 26. – С. 2-4.
9. Рогова Г. В., О профессионально-методической подготовке учителей в Великобритании / Рогова Г. В., Тилене Л.П. // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 3. – С. 75 – 78.
10. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії : передумови і тенденції розвитку : (кінець 80-х — початок 90-х років ХХ століття) : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Парінов – К., 1995. – 190 с.

- 11.Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до Наказу Міністерства освіти України № 285 від 31 липня 1998 р. Зі змінами і доповненнями, що введено розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 5.03.2001. № 28-р. / Петренко В. Л. // Інформаційний вісник "Вища освіта". – 2003. – № 10. – 82 с.
- 12.Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : [монографія] / Пуховська Л. П. – К., 1997. – 180 с.
- 13.Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / Сбруєва А. А. – Суми: ВАТ "Сумська обл. друкарня". вид-во "Козацький вал", 2004. – 500 с.
- 14.Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Соколова Алла Вікторівна. – О., 2009. – 176 с.
- 15.Сундукова Л. В. Профессиональная ориентация в Англии / Сундукова Л. В. – Минск : Вишэйна школа, 1977. – 126 с.
- 16.Укрепление роли учителей в меняющемся мире : проблемы, перспективы и приоритеты / Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. – Международный центр конференций. – Женева, 1996. – 35 с.
- 17.Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Яцишин Наталія Пилипівна. – Луцьк, 1998. – 216 с.
- 18.Abercrombie M. L. J. Aims and Techniques of Group Teaching / Abercrombie M. L. J. – Lnd. : SRHE, 1971. – 96 p.
- 19.Adelman C. Teacher Education in England and Wales: The Past 20 Years // European Journal of Education. – 1986. – Vol. 21, No. 2. – 175 – 179 p.
- 20.Adey P. The Professional Development of Teachers : practice and theory / [Hewitt G., Hewitt J., Landau N.] // Kluwer Academic Publishers. – Dordrecht, 2004. – 523 p.

21. Aldhous P. Graduate training / Aldhous P // Nature. – 1991. – Vol. 315., № 6325. – 37 p.
22. Armfelt R. The Structure of English Education / Armfelt R. // Cohen & West Ltd. - London and New York, 2001. – 207 p.
23. Applying for Teacher Training. Guide. –2001. Режим доступа: <http://careers-main.lancs.ac.uk/PGCE>
24. Ball S. Global trends in educational reform and the struggle for the soul of teacher! / Ball S. // Papers of the British Educational Research Association Annual Conference, September 2 – 5, 1999. – Brighton : University of Sussex at Brighton, 1999. – 129 p.
25. Barber M. High expectations and standards for all, no matter what: creating a world class education service in England. / Barber M. – London : RoutledgeFalmer, 2001. – 187 p.
26. Barnard H.C. History of English Education / Barnard H.C. – London : Heinemann, 1949. – 326 p.
27. Barth R. Improving Schools from Within / Barth R. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 267 p.
28. Becher T. Process and Structure in higher education / Becher T., Huber L. // Routledge. – London and New York, 1992. – 240 p.
29. Better Schools. A summary. Department of Education and Science. – London, 1985.
30. Birchenough C. History of Elementary Education. / Birchenough C. – London : University Tutorial Press, 1939. – 164 p.
31. Blyth W. English Primary Education. / Blyth W. – London: Routledge and Kegan Paul, 1965. – Volume 2. – 457 p.
32. Broudy M. S. Case – studies : Why and How / Broudy M. S. – Teacher college record. – 1990. – Vol. 91 (3). – 449 – 457 p.
33. Burrhus F. S. Prospects, Quarterly Review of Education. Thinkers on Education / Burrhus F. S. – UNESCO Publishing, 1991/92. – Vol. 4. – 530 p.



- 34.2020 Children and Young Peoples Workforce Strategy. Report Summary. Department for Children, Schools and Families. – 9 p.
- 35.Campbell R. J. Effective teaching and values: a model for research and teacher appraisal / Campbell R., Kyriakides L. – Oxford Review of Education, 2003. – 130 p.
- 36.Central Advisory Council for Education. Children and their primary school. – London : HMSO, 1965. – 45 p.
- 37.Central Advisory Council for Education. Children and their primary school (The Plowden Report). – London : HMSO. – 1967. – 63 p.
- 38.Chown A. Beyond competences / Chown A. //British Journal of In-service Education. – 1994. – Vol. 20, №2. – 164 p.
- 39.Cohen L. A Gide to Teaching Practice / Cohen L., Manison L., Morrison K. – L., N.Y. : Routledge, 1996. – 127 p.
- 40.Colin R. Primary Education at the Hinge of History / Colin R. – Independence, KY, USA : Taylor&Francis, Incorporated, 1999. – 147 p.
- 41.Collier G. New Dimensions in Higher Education / Collier G. – Lnd.: Unwi.n, 1969. – 160 p.
- 42.Cooper P. Patterns of Interaction Between Teachers' and Students' Classroom Thinking and Other Implications for the Provision of Learning Opportunities / Cooper P., McInture D. //Teaching and Teacher Education. – 1994. – Vol. 10, №6. – 633 – 646 p.
- 43.Crossley M. Comparative and International Research in Education. Globalization, context and difference / Crossley M., Watson K. – L., 2005. – 172 p.
- 44.Davis G. A. Educational psychology: theory and practice / Davis G. A. – N.Y. : Random House, 1983. – 210 p.
- 45.Department of Education And Science Primary Education in England : A Survey by HM Inspectors of Schools. – London: HMSO, 1978 – 58 p.
- 46.Department of Education and Science. Initial Teacher Training : approval of courses. Circular 3/84. – London : HMSO, 1984. – 99 p.

47. Department of Education and Science. The National Curriculum 5 – 16 : A Consultation Document. – London : DES, 1987 – 78 p.
48. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching : High Status, High Standards. – London : DFEE, 1998. – 138 p.
49. Department for Education and Employment Excellence in Schools. – London : HMSO, 1997. – 106 p.
50. Department for Education and Skills Five Year Strategy for Children and Learners. – London : DfES, 2004. – 76 p.
51. Department for Education and Skills / Teacher Training Agency. Qualifying to Teach : Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. – London : DFES, 2002. – 20 p.
52. Department for education and employment The National Literacy Strategy. – London : DfEE, 1998. – 115 p.
53. Department for education and employment The National Numeracy Strategy // DfEE – London, 1998. – 89 p.
54. Education: a framework for expansion. White Paper. – London : HMSO, 1972. – 173 p.
55. Education and Training 2010 : Implication for Teacher Education. Режим доступа : [http://www.europa.eu.int/comm./education/policies/2010/et\\_.html](http://www.europa.eu.int/comm./education/policies/2010/et_.html).
56. Education Innovation : Alternatives in Curriculum and Instruction / Ed. by A.D.Roberts. – 2-nd print. – Boston, 1976. – 132 – 133 p.
57. Education and Training 2010 : Implication for Teacher Education. Режим доступа : [http://www.europa.eu.int/comm./education/policies/2010/et\\_.htm](http://www.europa.eu.int/comm./education/policies/2010/et_.htm).
58. Education and Training in Europe : diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems [Электроний ресурс]. Режим доступа : <http://europa.eu.int/comm/education/policies>.
59. Ertmer P. A. Using case studies to enhance instructional design education / Ertmer P. A., Russel I. D. // Educational technology. – 1995. – Vol. 35(4). – 28 p.

60. Evans J. What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties ( EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research / Evans J., Harder A. and Thomas J. // Journal of Research in Special Education Needs. – 2004. – №7. – 255 p.
61. Every Child Matters : Change for Children. An overview of cross government guidance. Department for Education and Skills. – L. : Crown copyright, 2005. – 24 p.
62. Excellence and Enjoyment: Strategy for Primary Schools. – London: DfES, 1992. – 165 p.
63. Fullan M. The new meaning of educational change / Fullan M. – London : Cassell, 1991. – 178 p.
64. Frymier J. Individualized Learning in School of Tomorrow / Frymier J., Galloway C. // Theory into Practice. – 1984. – Vol. XIII. – 66 p.
65. Galton M. Inside the Primary Classroom : 20 years on / Galton M., Hargreaves L., Comber C. – London : Routledge, 1986. – p. 34.
66. Garrison L.L. Communicating in Small Groups / Garrison L.L. // Journal of Business Education. – Washington, 1982. – Vol.57., № 1. – 22 p.
67. Giddens A. The Third way and its critics / Giddens A. – Cambridge : Polity Press, 2000. – 176 p.
68. Goodson I. Life History Research in Educational Settings: learning from lives / Goodson I., Sikes P. – Open University Press – Buckingham, 2001. – 232 p.
69. Halstead V. Teacher Education in England: Analyzing Change through Scenario Thinking / Halstead V. // European Journal of Teacher Education. – 2003. – Vol. 26, № 1. – P. 63 – 75.
70. Halstead V. The Introduction of the National Curriculum and Assessment in England / Halstead V. – Bruxelles : European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education, 1994. – 394 p.
71. Harlen W. Values and Evaluation in Education / Harlen W. – London : Harper and Row, 1980. – 209 p.

- 72.Hill D. The Third Way and education: New Labour, the dominance of neo-liberal global capital in European education policies, and the growth of inequality / Hill D. // Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002. – 22 p.
- 73.Horgreaves D. H. The New Professionalism : the Synthesis of Professional and Institutional Development / Horgreaves D. H. //Teacher and Teacher Education. – 1994. – Vol. 10, № 4 – 426 p.
- 74.Hoyle E. Professional knowledge and Professional Practice / Hoyle E., John P. – Cassell – London, 1995. – 135 p.
- 75.Jacques K. The Teacher Training Agency, Higher Education and Professionalism of Initial Teacher Educators / Jacques K. – London : Falmer Press, 1998. – 146 p.
- 76.Jeffry B. Testing Teachers : The Effects of School Inspections on Primary Teachers / Jeffry B. – London: Falmer Press., 1998. – 310 p.
- 77.Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice // The Information network on Education in Europe. – L., 2002. – P. 13 – 28.
- 78.Kneller G. F. Education Knowledge and the Problem of Existence / Kneller G.F. // Philosophic Problems and Education / Ed. by G.Pai, J.Myers. – N.Y. : Philodelphia, 1967. – P. 298 – 299.
- 79.Kuslan L. I. Teaching Children Science : An inquiry Approach. – 2-nd / Kuslan L. I., Stone A. H. – Belmont, 1975. – 186 p.
- 80.Leat D. The role of powerful pedagogical strategies in curriculum development / Weidenfeld and Nicolson / Leat D., Higgins S. – London, 2002 – 86 p.
- 81.Mallison V. The Western European Idea in Education / Mallison V. – Oxford, NY., Toronto : Pergamon Press, 1980. – 406 p.
- 82.McLeish J. The Lecture Method : Cambridge Monographs on Teaching Methods / McLeish J. – L. : Cambridge Institute of Education, 1968 – 180 p.
- 83.Moon B. Teacher Education in England : Current Models and New Developments / in L.C. Barrows, L. Vlasceanu, B. Moon (eds.) / Moon B. //

- Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. – UNESCO : Bucharest, 2003. – 335 p.
- 84.Morrison R. Complexity Theory / Morrison R. – London, 2002. – 117 p.
- 85.Mugglestone P. Mirroring classroom procedures / Mugglestone P //Teacher Training / Ed. by Susan Holen. – L., 1994. – P. 28 -33
- 86.National Curriculum online [Электроний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nc.uk.net>
- 87.Neave G. The Teaching Nations prospects for Teachers in the European Community / Neave G. – Oxford : Pergamon Press, 1992. – 158 p.
- 88.Norman L. The skills and knowledge required for a teacher of the future. Magister / Norman L. – 1996. - №3. – 132 p.
- 89.Patric H. The structure and process of initial teacher education within universities in England and Wales / Patric H., Bernbaum G., Reid K. – Leicester : University of Leicester School of Education, 1982. – 126 p.
- 90.Perrot E. Effective Teaching in the Primary Shool / Perrot E. – London : Cassell, 1982. – 94 p.
- 91.Pierson Ch. The new governance of education: The Conservatives and Education 1988-1997 / Pierson Ch. // Oxford Review of Education. – 1998. – Vol. 24, № 1. – P.131–143.
- 92.Porter J.F. Teaching Methods in Colleges of Education / Porter J. F. // Teaching the Teachers : Trends in Teacher Education / Ed. by T. A. Hilliards. – L. : Allen and Unwin, 1971. – 104 p.
- 93.Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools. – L.: DES, 1978. – 79 p.
- 94.Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. – TDA, 2007. – 24p.
- 95.Putter M. Fifteen Thousand Hours / [ Maughan B., Mortimore P. and Juston J.]. – Wells : Open Books, 1989. – 126 p.
- 96.Race Ph. 500 Tips for Tutors / Race Ph., Brown S. – L. : Philadelphia : Kogan Page, 1995. – 342 p.

- 97.Reform of Initial Teacher Training. A Consultation Document. – L. : DES. 1992. – 20 p.
- 98.Report of the Committee on University Teaching Methods (The Hale report). Lnd. : HMSO, 1964. – 117 p.
- 99.Richards C. New Direction in Primary Education / Richards C. London : Falmer Press. – 1982. – 132 p.
100. Richards C. Primary Education, Standards and OFSTED : Towards a More Authentic Conversation, Occasional Paper / Richards C. – L. : Centre for Research into Elementary and Primary Education, University of Warwick. – 1997. – 154 p.
- 101.Richards C. Primary education: Myth, belief and practice / Richards C. – Oxford: Pergamon. – 1979. – 237 p.
- 102.Rosemary W. Changing Teaching and Learning in the Primary School / Rosemary W. – Buckingham, GRB : Open University Press, 2006. – 215 p.
- 103.Schulman L.S. Towards a pedagogy of cases / Schulman L.S. // Case methods in teacher education. – New York: Teacher College Press, 1992. – P. 21 – 30.
- 104.Smith L. M. Prospects, Quarterly Review of Education. Thinkers on Education / Smith L. M. Burrhus F. S. – UNESCO Publishing, 1991/92. – Vol. 4. – P. 530.
- 105.Sutton C. R. Group Study Methods: Applying the ideas of M.LJ. Abercrombie to the Design of Courses for Teachers / Sutton C. R. // Education for Teaching. – 1971. – №86. – P. 5 – 23.
- 106.Thatcher M. General Election Press Conference. Conservative Party Archive, 1987, May 27. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <[www.margaretthatcher.org](http://www.margaretthatcher.org)>,3
- 107.The Copenhagen Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission . – [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http : //EC.EUROPA.EU/EDUCATION/PDF/DOC125\\_EN.PD](http://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/PDF/DOC125_EN.PD).
- 108.The Framework of Qualification for the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualification Framework. Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. – 101 p.

109. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Interim Report to the European Council 2004 – [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http : // www. Europe. Eu. int/comm/education/policies/2010/et\\_20010\\_en/html](http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html).
110. Towards a New Primary Curriculum : a report from the Cambridge Primary Review / Ed. by Alexander R.J. – C, 2009. – 56P p.
111. Treaty establishing the European Community (Articles 149 to 150) – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties>.
112. University of Southampton. School of Education. Postgraduate Certificate in Education : Course Handbook. – L., 2006. – 197 p.
113. University of Warwick. Institute of Education. Course Handbook. BEd primary 2008/2009. – L., 2008. – Part one. – 68 p.
114. Waterhouse P. Managing the Learning Progress. / Waterhouse P. – L : McGraw-Hill, 1983. – 158 p.
115. Whitaker J. Reform of initial teacher training (letter accompanying DES Reform of Initial Teacher Training : A Consultative Document). / Whitaker J. – London : DES. – 1992. – 45 p.
116. Whitty G. Making Sense of Education Policy Sage / Whitty G. – London, 2002. – 240 p.
117. White Paper Education : A Framework for Expansion. – London : HMSO, 1972.
118. Williams M. A development View of Classroom Observation. / Williams M. // English Language Teaching Journal. – 1999. – № 13. – 58 p.
119. Wood P. Creative Teachers in Primary Schools. / Wood P. – Buckingham : Open University Press, 1995. – 274 p.
120. Woodward T. Ways of Training. / Woodward T. // Recipes for Teacher. – ESSCS: Longman, Group UK, 1995. – P. 24 – 25.
121. Your Child, your school, our future. Department for Children, Schools and Families. – L : Crown Copyright, 2009. – 65 p.

## Додатки

### Додаток А

#### Розклад для учнів початкової школи

*Таблиця А. 1.6.*

|   | Понеділок                              | Вівторок                         | Середа                            | Четвер                             | П'ятниця                          |
|---|--|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| 8.50                                    | Реєстрація                             |                                  |                                   |                                    |                                   |
| 9.00                                    | Література<br>(60 хв.)                 | Наука<br>(60 хв.)                | Збір групи<br>(20 хв.)            | Математика<br>(60 хв.)             | Збір групи<br>(20 хв.)            |
|   | Збір групи<br>(20 хв.)                 | Збір групи<br>(20 хв.)           | Математика<br>(60 хв.)            | Збір групи<br>(20 хв.)             | Математика<br>(60 хв.)            |
| 10.20                                   | Перерва                                |                                  |                                   |                                    |                                   |
| 10.35                                   | Математика<br>(60 хв.)                 | Наука<br>(60 хв.)                | Музика<br>(30 хв.)                | Музика<br>(45 хв.)                 | Фізичне<br>виховання<br>(45 хв.)  |
|   |  |                                  | Читання<br>(15 хв.)               |                                    |                                   |
|   | Читання<br>(30 хв.)                    | Читання<br>(15 хв.)              | Література<br>(60 хв.)            | Література<br>(60 хв.)             | Матема-тика<br>(60 хв.)           |
| Інформаційн<br>а технологія<br>(30 хв.) |  |                                  |                                   |                                    |                                   |
| 12.20                                   | Ленч                                   |                                  |                                   |                                    |                                   |
|   | Фізичне<br>виховання<br>(45 хв.)       | Література<br>(75 хв.)           | Мистецтво і<br>дизайн<br>(75 хв.) | Дизайн і<br>технологія<br>(75 хв.) | Читання<br>(15 хв.)               |
|   | Інформаційн<br>а технологія<br>(45хв.) |                                  |                                   |                                    | Література<br>(60 хв.)            |
| 14.30                                   | Перерва                                |                                  |                                   |                                    |                                   |
| 14.45                                   | Географія<br>(45 хв.)                  | Фізичне<br>виховання<br>(45 хв.) | Географія<br>(45 хв.)             | Читання<br>(15 хв.)                | Релігійне<br>навчання<br>(45 хв.) |
|   |  |                                  |                                   |                                    |                                   |
| 15.30                                   | Закінчення занять                      |                                  |                                   |                                    |                                   |



## Додаток Б

### Альтернативний розклад для учнів початкової школи

|       | Понеділок                           | Вівторок          | Середа          | Четвер            | П'ятниця  |
|-------|-------------------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|---|
| 8.50  | Реєстрація                          |                   |                 |                   |   |
| 9.00  | Наука                               | Англійська мова   | Математика      | Фізичне виховання | Англійська мова                                 |
| 10.00 | Математика                          | Математика        | Англійська мова | Математика        | Математика                                      |
| 10.50 | Перерва                             |                   |                 |                   |   |
| 11.05 | Англійська мова                     | Релігія           | Наука           | Англійська мова   | Драма   |
| 12.15 | Ленч                                |                   |                 |                   |   |
| 13.15 | Реєстрація                          |                   |                 |                   |   |
| 13.25 | Історія/<br>Інформаційна технологія | Музика            | Англійська мова | Географія         | Мистецтво і дизайн /<br>Інформаційна технологія |
| 14.15 | Історія/<br>Інформаційна технологія | Фізичне виховання | Англійська мова | Географія         | Мистецтво і дизайн /<br>Інформаційна технологія |
| 15.05 | Збір групи                          | Збір групи        | Збір групи      | Збір групи        | Шкільний збір                                   |
| 15.20 | Закінчення занять                   |                   |                 |                   |   |

## Додаток В

### Приклади поєднання спеціальностей у Житомирському державному університеті імені І.Франка

| <b>Напрямок підготовки</b> | <b>Спеціальність</b>               | <b>Спеціалізація</b>   |
|----------------------------|------------------------------------|------------------------|
| 0101<br>Педагогічна освіта | 7.010102 Початкове навчання        | Англійська мова        |
| 0101<br>Педагогічна освіта | 7.010102 Початкове навчання        | Інформатика            |
| 0101<br>Педагогічна освіта | 7.010102 Початкове навчання        | Хореографія            |
| 0101<br>Педагогічна освіта | 7.010102 Початкове навчання        | Музика                 |
| 0101<br>Педагогічна освіта | 7.010102 Початкове навчання        | Образотворче мистецтво |
| 0101<br>Педагогічна освіта | 7.010102 Початкова освіта навчання | Практична психологія   |