

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮОНА**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

КОБЮК ЮЛІА МИКОЛАЇВНА

УДК 378:[37.011.3-051:373.3]:[378.4(94)]

ДИСЕРТАЦІА

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ**

011 - «Освітні, педагогічні науки»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____/ Ю. М. Кобюк/
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
Огієнко Олена Іванівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Кобюк Ю.М. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2021.

У дисертації «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії» визначено та науково обґрунтовано особливості організації, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії та окреслено можливості творчого використання конструктивних ідей австралійського досвіду в освітньому просторі України.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена необхідністю підготовки вчителя початкових класів нової генерації, який, відповідно до інтеграційних устремлінь української системи освіти до світового освітнього простору, процесів глобалізації та інтернаціоналізації, реалізації Концепції «Нова українська школа» буде здатен на основі компетентнісного підходу й педагогіки співробітництва формувати в школярів ключові компетентності людини XXI століття. У цьому контексті актуальним та необхідним є врахування результатів наукових пошуків та інноваційних ідей зарубіжного досвіду, зокрема, австралійського. Звернення до досвіду Австралії обґрунтовується низкою чинників, серед яких: високий рівень економічного розвитку, лідерські позиції країни на світовому освітньому ринку, потужна законодавча та нормативно-правова база щодо професійної підготовки вчителя, осучаснення програм підготовки вчителів, ефективна співпраця університетів та шкіл задля отримання якісного професійного досвіду тощо.

На основі студіювання наукових джерел було проаналізовано стан опрацювання проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії у педагогічній теорії та практиці і зроблено висновок, що

зазначена проблема не дістала належного висвітлення у сучасному науково-освітньому дискурсі.

Систематизовано понятійно-термінологічний апарат дослідження та уточнено зміст базових понять: «професійна підготовка вчителя», «професійна підготовка вчителя початкових класів», «професійна компетентність вчителя», «професійна компетентність вчителя початкових класів», «професійний досвід», «професійний стандарт вчителя».

Простежено генезу професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії і встановлено, що її становлення і розвиток зумовлюється як зовнішніми (процеси глобалізації, інтеграції, технологізації), так і внутрішніми (реформування системи освіти, вимоги до сучасного вчителя, потреби австралійського суспільства, школи, батьків тощо) чинниками. Показано, що методологічною основою здійснення професійної підготовки вчителів початкових класів є гармонійне поєднання системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегративного, діяльнісного, культурологічного і рефлексивного підходів.

З'ясовано, що нормативно-правові засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії характеризуються розробленістю законодавчого забезпечення на рівні національного уряду країни та урядів штатів і територій, яке постійно оновлюється та вдосконалюється відповідно до швидкоплинних вимог суспільства до сучасного вчителя. Доведено, що Національні професійні стандарти для вчителів встановлюють вимоги до організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів та слугують основою оцінки її якості.

Визначено, що особливостями структури професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, що забезпечують її високу ефективність та інноваційність є: тріступеневість (бакалавр-магістр-доктор), диверсифікація форм набуття освіти (денна, заочна, дистанційна, мультикампусна), гнучкість, відкритість, орієнтованість на задоволення потреб початкової освіти. Професійна

підготовка вчителів початкових класів здійснюється на педагогічних факультетах 37 державних та двох приватних університетів.

Відповідно до провідних принципів організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, таких як: неперервність, гуманізація, професійна спрямованість, диверсифікація, професійна мобільність, практикоорієнтованість та інноваційність, конкретизовано зміст, форми, методи та технології навчання.

На основі вивчення та аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії встановлено, що основними принципами формування змісту професійної підготовки є принципи міждисциплінарності, мультикультурності, цілісності, наукової та практичної значущості, проблематизації, індивідуалізації, варіативності, прогностичності. Зазвичай зміст професійної підготовки вчителів початкових класів представлено 6-ти циклічною моделлю, що містить загальнонауковий, професійно-педагогічний, психологічний, методичний, соціально-виховний та практичний цикли освітніх курсів. Їх засвоєння сприяє формуванню пізнавально-інтелектуальної, організаційної, діагностичної, комунікативної, методичної, дослідницької, психологічної та інших компетенцій. Важливою складовою навчальних планів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є кілька видів педагогічної практики: короткотривала поденна практика-спостереження без відриву від навчання; активна практика з відривом від навчання; неперервна практика (стажування) на останньому курсі навчання. Педагогічну практику визначають як набуття професійного досвіду. Особливу роль відіграє взаємодія майбутнього вчителя з ментором, який забезпечує керівництво, наставництво та підтримку в процесі педагогічної практики. Показано, що у професійній підготовці австралійського вчителя початкових класів важливе місце займає науково-дослідницька робота: участь у дослідницьких проєктах, виступи на науково-практичних конференціях, написання статей тощо.

Виявлено, що ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії забезпечується інноваційністю, інтерактивністю, диверсифікацією, студентоорієнтованістю, проблемноорієнтованістю, дослідницькою спрямованістю форм, методів, технологій навчання; гармонійним поєднанням традиційних (лекція, семінарське заняття, практикум, екскурсія тощо) та інноваційних (семінар-дискусія, тренінг, проблемна лекція, лекція-візуалізація, рольова гра, диспут, тощо) форм навчання; пріоритетністю технологій інтерактивного, проектного, групового, особистісно-орієнтованого навчання, технології навчання дією, основою яких є проблемно-пошукові (кейс-метод, метод круглого столу, аналізу ситуацій, імітаційного моделювання тощо) та евристичні (дискусія, метод мозкової атаки, евристична бесіда тощо) методи навчання; активним впровадженням технологій дистанційного та електронного навчання. Розкрито значення методу проєкту, педагогічного есе, портфоліо, рефлексивного аналізу до оцінюванню теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

Досліджено особливості професійної підготовки вчителів початкових класів в Україні, виявлено подібні (ступенева структура педагогічної освіти, осучаснення змісту професійної підготовки, організація навчання за кредитно-модульним принципом, професійна спрямованість навчальних програм тощо) й відмінні (розробленість законодавчо-нормативної бази, наявність стандартів підготовки, можливість здобувати педагогічну освіту різними шляхами, особливості організації здобуття професійного досвіду, діджиталізація, вимоги до випускників тощо) риси професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Австралії й Україні.

Окреслено можливості творчого використання прогресивних ідей австралійського досвіду у реформуванні сучасної системи підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні за двома рівнями: *національний рівень* – урегулювання нормативно-правового забезпечення з огляду на швидкоплинні вимоги українського суспільства до вчителя початкових класів; підвищення соціального статусу та престижності професії вчителя початкових класів;

створення нормативно-правової бази для функціонування професійних об'єднань вчителів; здійснення модернізації технологічного забезпечення закладів вищої педагогічної освіти; розробка механізмів забезпечення якості професійної підготовки вчителя початкових класів; створення умов для неперервного професійного розвитку вчителів початкових класів; удосконалення процедури акредитації освітніх програм та сертифікації вчителів; сприяння професійній мобільності викладачів та студентів; залучення їх до міжнародних проєктів з метою обміну досвідом; *інституційний рівень* – активне використання моделей змішаного, дистанційного, онлайн навчання у підготовці вчителів; удосконалення змісту підготовки майбутніх вчителів початкових класів відповідно до сучасних потреб суспільства, передового зарубіжного досвіду; забезпечення варіативності, міждисциплінарності, мультикультурності та практичної спрямованості навчальних планів та програм; посилення практичної підготовки; збільшення кількості годин на педагогічну практику; активне впровадження інноваційних форм, методів, технології навчання, у тому числі дистанційного та електронного, а також інтерактивного та дослідницького навчання; залучення студентів до активної участі в проєктах, грантах, літніх школах, науково-практичних масових заходах різного рівня з метою активізації їхньої науково-дослідницької діяльності; посилення соціального партнерства між державою, університетом та школою з метою узгодження вимог та підходів до професійної підготовки вчителів початкових класів.

Визначено перспективні напрями подальших педагогічних розвідок.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* в українській педагогічній науці професійна підготовка вчителя початкових класів в університетах Австралії стала предметом комплексного дослідження з урахуванням соціально-економічних, суспільно-політичних і педагогічних чинників; окреслено особливості організації (багаторівневість структури, розробленість законодавчого забезпечення, соціальне партнерство між державою, університетами та школами, послідовність, відкритість, варіативність моделей та можливостей здобуття педагогічної освіти, прозорість механізмів

вступу, стандартизація професійної підготовки, визначення вимог до педагогів за трьома напрямками, упровадження чотирьох етапів кар'єри, менторства), змісту (пріоритетність 6-ти циклічної моделі, акредитація освітніх програм, міждисциплінарність, мультикультурність, інтеграція теорії та практики, наукова та практична значущість, проблематизація, акцентування на професійному досвіді, прогностичність), форм та методів навчання (диверсифікація, інноваційність, гнучкість, інтерактивність, дослідницько-орієнтованість, студентоорієнтованість, проблемноорієнтованість, діджиталізація); здійснено порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії та України; окреслено можливості творчого використання конструктивних ідей австралійського досвіду в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні на національному та інституційному рівнях; *подальшого розвитку набули* положення щодо становлення та розвитку педагогічної освіти Австралії; забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; значення компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителя; *уточнено зміст* базових понять дослідження: «професійна підготовка вчителя початкових класів», «професійна компетентність вчителя початкових класів», «професійний стандарт вчителя» тощо; *до науково обігу введено* маловідомі й раніше невідомі англomовні джерела, історичні документи та факти, що стосуються професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні в освітню практику методичних рекомендацій «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів: досвід Австралії для України». Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки нових та оновлення існуючих навчальних курсів та програм з педагогічних дисциплін для підготовки вчителів початкової школи та слугувати імперативами для модернізації освітньої діяльності освітніх закладів в контексті інтеграції до світового освітнього простору. Результати наукового пошуку стануть корисними

магістрантам, аспірантам, докторантам у наукових дослідженнях з порівняльної педагогіки, теорії та історії педагогіки, педагогіки вищої школи тощо.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, учитель початкових класів, університет, зміст, форми і методи навчання, професійний досвід, професійні стандарти вчителя, Австралія.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дослідження

1. Кобюк, Ю. М. (2013). Інтерактивні технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Педагогіка і психологія*, 40, 220-223.

2. Кобюк, Ю. М. (2014). Застосування інтерактивних технологій як педагогічна умова готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 4(38), 359-364.

3. Кобюк, Ю. М. (2015). Інноваційні технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів: австралійський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (11), 79-84.

4. Кобюк, Ю. М. (2015а). Технології ситуативного моделювання в професійній підготовці майбутніх вчителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 3, 359-364.

5. Кобюк, Ю. М. (2016). Основні вимоги до підготовки майбутніх вчителів початкових класів у Австралії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки*, 3, 126-131.

6. Кобюк, Ю. М. (2016а). Тенденції реформування вищої освіти: австралійський досвід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1(55), 390-396.

7. Кобюк, Ю. М. (2017). Австралійська система кваліфікацій в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник*

Мукачівського державного університету: Педагогіка та психологія, 2 (6), 202-204.

8. Кобюк, Ю. М. (2018). Організація процесу набуття професійного досвіду майбутніми вчителями початкових класів в університетах Австралії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1 (14), 140-146.*

9. Кобюк, Ю. М. (2018а). Особливості формування навчальних програм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, 56, 129-134.*

10. Кобюк, Ю. М. (2020). Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в Австралії та Україні: спільне і відмінне. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал, 2 (96), 256-264.*

11. Kobiuk, Yu. & Ogienko, O. (2020a). Peculiarities of the content and organization of professional training of future primary school teachers in the universities of Australia. *Comparative professional pedagogy, 10 (4), 31-37.*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертаційного дослідження

12. Кобюк, Ю. М. (2012). Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до науково-дослідної діяльності. *Освіта впродовж життя: вимоги часу: збірник матеріалів IV Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук, Київ, 7 рудня (с. 103-105). Київ: Едельвейс.*

13. Кобюк, Ю. М. (2013а). Технології інтерактивного навчання в підготовці майбутніх вчителів. *Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів: Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 125-ї річниці від дня народження Антона Семеновича Макаренка, Херсон (с. 65-68). Херсон: Олді-плюс.*

14. Кобюк, Ю., & Годлевська, К. (2014). Готовність майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. В Ю. А. Картава та ін. (Ред.), *Інноваційний*

розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: Міжнародна науково-практична конференція, Суми, 4–5 березня (Т.2, с. 196–199). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

15. Кобюк, Ю. М. (2015а). Ідеї А.С. Макаренка в педагогічній діяльності сучасного вчителя. В А. А. Сбруєва та ін. (Ред.), *Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференція з міжнародною участю, Суми, 11-12 березня* (с. 158-159). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка.

16. Кобюк, Ю. М. (2015b). Місце інноваційних технологій у системі вищої освіти Австралії. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Суми, 3 грудня* (с. 69-71). Суми: КЗ СОІППО.

17. Кобюк, Ю. М. (2015с). Особливості системи професійної підготовки майбутніх вчителів в Австралії. В О.І. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістики – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали науково-практичного семінару, Київ, 11 червня* (с. 173-174). Київ: Педагогічна думка.

18. Кобюк, Ю., Годлевська, К. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів в Австралії та Угорщині. В О. О. Ярошинська та ін. (Ред.), *Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу: Всеукраїнський науково-методичний семінар, Умань, 27 березня* (с. 171–174). Умань: ФОП Жовтий О. О.

19. Кобюк, Ю. М. (2016b). Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів засобом інтерактивних технологій. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Суми, 6-7 квітня* (Т. 1., с. 147-150). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка.

20. Кобюк, Ю. М. (2016с). Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Австралії. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук.*

ст., матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції, Харків, 10-11 листопада (с. 167–169). Харків: ХОГОКЗ.

21. Кобюк, Ю. М. (2016d). Реалізація принципу гуманізації навчання в підготовці майбутніх вчителів початкових класів. В А. Є. Конверський (Ред.), *Дні науки філософського факультету – 2016: Міжнародна наукова конференція, Київ, 20-21 квітня*, (Ч. 6. с. 96-98). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». Взято з: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/dnff/dnff_2016_06.pdf

22. Кобюк, Ю. М. (2016e). Технології оцінювання якості знань в системі вищої освіти: Австралійський досвід. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Суми, 8 грудня* (с. 162-165). Суми: КЗ СОІППО.

23. Кобюк, Ю. М. (2017a). Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії та України: порівняльний аналіз. В Н.Г. Ничкало (Ред.), *IX Міжнародна науково-практична конференція: Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи, Хмельницький, 9-10 листопада* (с. 179-180). Хмельницький: ХНУ.

24. Кобюк, Ю. М. (2017b). Інноваційна діяльність учителів початкових класів у контексті сучасних вимог: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: Матеріали електронного збірника наукових статей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, Суми, 24 травня*. Взято з: <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf>

25. Кобюк, Ю. М. (2017c). Педагогічна етика та її прояви в діяльності Австралійського вчителя. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: Міжнародна науково практична конференція, Умань, 25-26 травня*. Умань.

26. Кобюк, Ю. М. (2017d). Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Австралії. В О.В. Зосименко (Ред),

IV Міжнародна науково-практична конференція: Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», Суми, 7 грудня (Ч. 1, с. 347-351). Суми: ФОП Цьома С.П.

27. Кобюк, Ю. М. (2017e). Становлення та розвиток університетської освіти в Австралії. *II Міжнародна науково-практична конференція: Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін, Суми, 6-7 квітня, (с. 52-54). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.*

28. Кобюк, Ю. М. (2017f). Освітні програми підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: Матеріали науково-методологічноо семінару, Хмельницький, 18 травня (с. 132-134). Хмельницький.*

29. Kobiuk, Y., Meleshko, I., Ogienko, O., & Litovchenko, I. (2017). Education Reforms and Modernization of Education: Mission, Reality and Reflection: International Experience for Ukraine. *Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research, Copenhagen, 21 - 22 August.* Retrived from: <https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41190/>

30. Кобюк, Ю. М. (2018b). Принципи ефективної організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. В А.А. Сбруєва (Ред.), *Міжнародний науково-методологічний семінар: Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів, Хмельницький, 17 травня (с. 27-29). Хмельницький: Термінова поліграфія.*

31. Кобюк, Ю. М. (2018c). Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів у контексті використання творчої спадщини А.С. Макаренка. В А.А. Сбруєва (Ред.), *II Міжнародна науково-практична конференція: Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст., Суми, 15-16 березня (с. 132-134). Суми: СумДПУ.*

32. Кобюк, Ю. М. (2019a). Австралійський досвід використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх вчителів початкових

класів в університетах. В Н.Г. Ничкало (Ред.), *Науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 15 травня* (с. 49-51). Хмельницький: ХНУ.

33. Кобюк, Ю. М. (2019b). Досвід професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. *III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференція: Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку, Бердянськ, 25-26 квітня* (с. 130-131). Бердянськ: БДПУ. Взято з: <http://bdpu.org/science-of-the-3rd-millennium-2019/>

34. Кобюк, Ю. М. (2019c). Освітні інновації у підготовці майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. В О. І. Безлюдний (Ред.), *II Міжнародна науково-практична конференція: Інновації в сучасній освіті: Український та світовий контекст, Умань, 18-19 квітня* (Ч. 1, с. 128-130). Умань: Візаві.

35. Кобюк, Ю. М. (2019d). Проблеми професійного становлення і розвитку майбутніх вчителів початкових класів. *Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», Бердянськ, 23-24 жовтня* (с. 72-74). Бердянськ: БДПУ. Взято з: <https://drive.google.com/drive/folders/11EXhmf-h4wrvLc4jYO62fSK0Z8laBLpo>

36. Кобюк, Ю. М. (2019e). Сутність професійного розвитку вчителів початкових класів в Австралії. *III Міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019», Київ, 30 травня*. Київ–Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД».

37. Кобюк, Ю. М. (2019f). Форми організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. В А.А. Сбруєва (Ред.), *Міжнародна науково-практична конференція: Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін, Суми, 16-17 квітня* (Т.1, с. 129-131). Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка.

38. Кобюк, Ю. М. (2019j). Шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. В О. І. Вовк, & М. А. Пригодій (Ред), *Міжнародна науково-практична конференція: Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі, Черкаси, 9-10 квітня* (с. 55-56). Черкаси: Видавець Гордієнко Є. І.

39. Кобюк, Ю. М. (2020b). Принципи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференція: *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку, Бердянськ, 22-23 квітня* (с. 78-79). Бердянськ: БДПУ.

Взято з: <http://bdpu.org/wp-content/uploads/2020/04/Kobiuk-YU.M..pdf>

40. Кобюк, Ю. М. (2020c). Підходи до оцінки якості освіти: австралійський контекст. В А.А. Сбруєва (Ред.), *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Суми, 12-13 листопада* (с. 405-407). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка

41. Кобюк, Ю. М. (2020d). Моделі ефективної педагогічної підготовки в університетах Австралії. XVIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької: «Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції», Київ, 01 грудня. Київ.

42. Кобюк, Ю. М. (2020e). Законодавче забезпечення системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії. *Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік: «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні», Київ, 25-26 березня* (с. 53-54). Київ: ДКС-центр.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дослідження

43. Кобюк, Ю. М. (2019). *Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів: досвід Австралії для України*. Кривий Ріг: Центр оперативної поліграфії «СОЛАР-принт».

ABSTRACT

Kobyuk Yu. M. Professional training of future primary school teachers in Australian universities. – Qualifying scientific work published as a manuscript.

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 – «Educational, pedagogical sciences» – Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

The dissertation «Professional training of future primary school teachers in Australian universities» identifies and scientifically substantiates the features of the organization, content, forms and methods of professional training of future primary school teachers in Australian universities and outlines the possibilities of creative use of constructive ideas of Australian experience in the educational space of Ukraine.

The relevance of the research problem is due to the need to train a new generation primary school teacher, who, in accordance with the integration aspirations of the Ukrainian education system into the world educational space, the processes of globalization and internationalization, the implementation of the Concept «New Ukrainian School» will be able to form schoolchildren key competencies of a person of the XXI century. In this context, it is relevant and necessary to take into account the results of scientific research and innovative ideas of foreign experience, in particular, the Australian. The appeal to the Australian experience is justified by a number of factors, including: a high level of economic development, the country's leadership in the global educational market, a strong legislative and regulatory framework for teacher training, modernization of teacher training programs, effective cooperation between universities and schools to obtain high-quality professional experience, etc.

Based on the study of scientific sources, the state of the study of the problem of vocational training of primary school teachers in Australian universities in pedagogical theory and practice was analyzed and it was concluded that this problem did not receive proper coverage in modern scientific and educational discourse.

The conceptual and terminological apparatus of the research has been systematized and the content of the basic concepts has been clarified: «professional

training of a teacher», «professional training of a primary school teacher», «professional competence of a teacher», «professional competence of a primary school teacher», «professional experience», «professional standard of a teacher».

The genesis of vocational training of primary school teachers in Australian universities was traced and it was found that its formation and development is conditioned as external (processes of globalization, integration, technologization) and internal (reforming the education system, requirements for a modern teacher, the needs of Australian society, schools, parents etc.) factors. It is shown that the methodological basis for the implementation of vocational training for primary school teachers is a harmonious combination of systemic, synergetic, competence-based, personality-oriented, integrative, activity-based, culturological and reflective approaches.

It has been established that the regulatory framework for the professional training of future primary school teachers in Australia is characterized by the development of legislative support at the level of the national government of the country and the governments of states and territories, is constantly updated and improved in accordance with the fleeting requirements of society for a modern teacher. It has been proven that the National Professional Standards for Teachers establish the requirements for the organization of professional training for future primary school teachers and serve as the basis for assessing its quality.

It is determined that the features of the structure of professional training of future primary school teachers that ensure its high efficiency and innovation are: three-level (bachelor-master-doctor), diversification of forms of education (full-time, part-time, distance, multicampus), flexibility, openness, focus meeting the needs of primary education. Professional training of primary school teachers is carried out at the pedagogical faculties of 37 state and two private universities.

According to the leading principles of organizing the professional training of future primary school teachers, such as: continuity, humanization, professional orientation, diversification, professional mobility, practice orientation and innovativeness, the content, forms, methods and technologies of teaching are concretized.

Based on the study and analysis of curricula and professional training programs for primary school teachers in Australian universities, it was established that the main principles for the formation of the content of professional training are the principles of interdisciplinarity, multiculturalism, integrity, scientific and practical significance, problematization, individualization, variability, predictability. Usually, the content of vocational training for primary school teachers is represented by a 6-cyclical model containing general scientific, professional-pedagogical, psychological, methodological, socio-educational and practical cycles of educational courses. Their assimilation contributes to the formation of cognitive-intellectual, organizational, diagnostic, communicative, methodological, research, psychological and other competencies. An important component of the curriculum for the professional training of future primary school teachers are several types of pedagogical practice: short-term daily practice-observation without interrupting studies; active practice with separation from training; continuous practice (internship) in the last year of study. Pedagogical practice is defined as the acquisition of professional experience. A particular role is played by the interaction of the future teacher with a mentor who provides guidance, mentoring and support in the process of teaching practice. It is shown that research work occupies an important place in the professional training of an Australian primary school teacher: participation in research projects, speeches at scientific and practical conferences, writing articles, etc.

It was revealed that the effectiveness of professional training of future primary school teachers in Australian universities is provided by innovation, interactivity, diversification, student-oriented, problem-oriented, research-oriented forms, methods, teaching technologies; harmonious combination of traditional (lecture, seminar, workshop, excursion, etc.) and innovative (seminar-discussion, training, problem lecture, lecture-visualization, role play, debate, etc.) forms of education; the priority of interactive, project, group, student-centered learning technologies, action learning technologies, the basis of which is problem-search (case method, round table method, situation analysis, simulation modeling, etc.) and heuristic (discussion, method of brain attacks, heuristic conversation, etc.) teaching methods; active introduction of distance

and e-learning technologies. The value of the project method, pedagogical essay, portfolio, reflective analysis in assessing the theoretical and practical training of future primary school teachers in Australian universities is revealed.

Peculiarities of professional training of primary school teachers in Ukraine have been studied, similar ones (degree structure of pedagogical education, modernization of the content of professional training, organization of credit-module training, professional orientation of educational programs, etc.) and different ones (development of legal framework, availability of standards training, the opportunity to obtain pedagogical education in different ways, the peculiarities of the organization of professional experience, digitalization, requirements for graduates, etc.) features of professional training of future primary school teachers in Australia and Ukraine.

The possibilities of creative use of progressive ideas of the Australian experience in reforming the modern system of training future primary school teachers in Ukraine on two levels have been determined: *national level* - regulation of normative-legal support, taking into account the fleeting requirements of the Ukrainian society to the primary school teacher; raising the social status and prestige of the profession of primary school teacher; creation of a legal framework for the functioning of professional associations of teachers; implementation of modernization of technological support of institutions of higher pedagogical education; development of mechanisms to ensure the quality of professional training of primary school teachers; creating conditions for continuous professional development of primary school teachers; improving the procedure for accreditation of educational programs and certification of teachers; promoting the professional mobility of teachers and students; involving them in international projects to share experiences; *institutional level* - active use of mixed distance models, online training in teacher training; improving the content of training future primary school teachers in accordance with the modern needs of society, advanced foreign experience; ensuring variability, interdisciplinarity, multiculturalism and practical orientation of curricula and programs; strengthening practical training; increasing the number of hours for teaching practice; active introduction of innovative forms, methods, teaching technologies, including distance and electronic, as well as

interactive and research education; attracting students to active participation in projects, grants, summer schools, scientific and practical mass events at various levels in order to enhance their research activities; strengthening social partnership between the state, university and school in order to harmonize the requirements and approaches to the professional training of primary school teachers.

Perspective directions of further pedagogical investigations are determined.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results is that: *for the first time* in Ukrainian pedagogical science, the professional training of primary school teachers in Australian universities has been the subject of a comprehensive study taking into account socio-economic, socio-political and pedagogical factors; The peculiarities of the organization are outlined (multilevel structure, development of legislative support, social partnership between the state, universities and schools, consistency, openness, variability of models and opportunities for pedagogical education, transparency of admission mechanisms, standardization of professional training, requirements for teachers in three areas). stages of career, mentoring), content (priority of the 6-cycle model, accreditation of educational programs, interdisciplinarity, multiculturalism, integration of theory and practice, scientific and practical significance, problematization, emphasis on professional experience, predictability), forms and methods of teaching (diversification, innovation, interactivity, research-oriented, student-oriented, problem-oriented, flexibility, digitalization); a comparative and pedagogical analysis of professional training of future primary school teachers at universities in Australia and Ukraine; the possibilities of creative use of constructive ideas of the Australian experience in the system of professional training of future primary school teachers in Ukraine at the national and institutional levels are outlined; *further development received* provisions on the formation and development of teacher education in Australia; ensuring the quality of professional training of future primary school teachers; the importance of the competence-based approach in the professional training of teachers; the content of the basic concepts of the research was *clarified*: «professional training of primary school teachers», «professional competence of primary school teachers», «professional standard of a teacher», etc.; little-known and

previously unknown English language sources, historical documents and facts concerning the professional training of future primary school teachers in Australia have been *introduced into scientific circulation*.

The practical significance of the results of the study is to develop and implement in educational practice guidelines «Professional training of future primary school teachers: the experience of Australia for Ukraine». Research materials can be used to develop new and update existing courses and programs in pedagogical disciplines to train primary school teachers and serve as imperatives for modernizing the educational activities of educational institutions of I-IV levels of accreditation in the context of integration into the global educational space. The results of scientific research will be useful for undergraduates, graduate students, doctoral students in research on comparative pedagogy, theory and history of pedagogy, higher school pedagogy etc.

Key words: professional teacher training, primary school teacher, university, content, forms and methods of teaching, professional experience, teacher professional standards, Australia.

List of the author publications

The publications that reflect the main scientific results of the research

1. Kobiuk, Y. M. (2013). Interactive technologies as a means of forming the professional competence of future primary school teachers. *Scientific notes The Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University: Pedagogy and Psychology*, 40, 220-223.
2. Kobiuk, Y. M. (2014). The use of interactive technologies as a pedagogical condition for the readiness of future teachers to innovate. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal*, 4(38), 359-364.
3. Kobiuk, Y. M. (2015). Innovative technologies in the training of future primary school teachers: the Australian experience. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2 (11), 79-84.

4. Kobiuk, Y. M. (2015a). Situational modeling technologies in the professional training of future teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal*, 3, 359-364.
5. Kobiuk, Y. M. (2016). Essential Requirements for Preparing Future Primary School Teachers in Australia. *Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University Series: Pedagogical sciences*, 3, 126-131.
6. Kobiuk, Y. M. (2016a). Trends in Higher Education Reforms: The Australian Experience. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal*, 1(55), 390-396.
7. Kobiuk, Y. M. (2017). Australian qualifications system in the training of future primary school teachers. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series: Pedagogy and Psychology*, 2 (6), 202-204.
8. Kobiuk, Y.M. (2018). Organization of the process of gaining professional experience for future primary school teachers in Australian universities. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 1 (14), 140-146.
9. Kobiuk, Y. M. (2018a). Particular qualities of the formation of curricula for the professional training of future primary school teachers in Australian universities. *Scientific notes The Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University: Pedagogy and Psychology*, 56, 129-134.
10. Kobiuk, Y. M. (2020). Professional training of future primary school teachers in Australia and Ukraine: general and excellent. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal*, 2 (96), 256-264.
11. Kobiuk, Yu. & Ogienko, O. (2020a). Peculiarities of the content and organization of professional training of future primary school teachers in the universities of Australia. *Comparative professional pedagogy*, 10 (4), 31-37.

Scientific works that reflect approbation of the dissertation materials

12. Kobiuk, Y. M. (2012). Formation of readiness of future primary school teachers for research activities. In collective ed., *Lifelong learning: requirements of*

time: IV Ukrainian pedagogical reading of the memory of prominent scientist-teacher O.S. Dubinchuk, Kyiv, 7 December, (p. 103-105). Kyiv: Edelweiss.

13. Kobiuk, Y. M. (2013a). Interactive learning technologies in the training of future teachers. *Scientific and pedagogical heritage of Anton Makarenko in the practice of modern educational institutions: Ukrainian scientific and practical conference dedicated to the 125th anniversary of the birth of Anton Semenovich Makarenko, Kherson* (p. 65-68). Kherson: Oldie-plus.

14. Kobiuk, Y., & Hodlevska, K. (2014). Readiness of future teachers is to innovative professional activity. In V. Y. Kartava and others (Ed.), *Innovative development of higher education: global and national measuring of changes: International research and practice conference, Sumy, 4-5 March (T.2, p. 196-199)*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

15. Kobiuk, Y. M. (2015a). The ideas of A.S. Makarenko in the pedagogical activity of a modern teacher. In A.A. Sbrueva et al. (Ed.), *The creative heritage of A.S. Makarenko in the context of innovative development of education in the XXI century: materials of the International scientific-practical conference, Sumy, March 11-12* (p. 158-159). Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

16. Kobiuk, Y. M. (2015b). The place of innovative technologies in the Australian higher education system. *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy: materials of the II International scientific-practical conference, Sumy, December 3* (p. 69-71). Sumy: KZ SOIPPO.

17. Kobiuk, Y. M. (2015c). Particular qualities of the system of professional training of future teachers in Australia. In A.I. Lokshina (Ed.), *Pedagogical Comparative Studies - 2015: Transformations in Education Abroad and the Ukrainian Context: Materials of a Scientific and Practical Seminar, Kiev, June 11* (p. 173-174). Kiev: Pedagogical thought.

18. Kobiuk, Y., & Hodlevska, K. (2015). Professional training of future teachers in Australia and Hungary. In O.O. Yaroshynska and others. (Ed.), *Preparation of the future teacher in the conditions of introduction of the competence approach: All-*

Ukrainian scientific and methodical seminar, Uman, March 27 (p. 171–174). Uman: FOP Zhovtiy O.O.

19. Kobiuk, Y. M. (2016b). Optimization of professional training of future primary school teachers by means of interactive technologies. *Innovative development of higher education: global and national dimensions of change: materials of the International scientific-practical conference, Sumy, March 27* (Vol. 1., p. 147-150). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko.

20. Kobiuk, Y. M. (2016c). Features of professional training of future teachers in Australian universities. *Current issues of education and science: Coll. Science. Art., Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Kharkiv, November 10-11* (p. 167-169). Kharkiv: HOGOKZ.

21. Kobiuk, Y. M. (2016d). Implementation of the principle of humanization of education in the training of future primary school teachers. In A.E. Konversky (Ed.), *Days of Science of the Faculty of Philosophy - 2016: International Scientific Conference, Kyiv, April 20-21* (Part 6. p. 96-98). Kyiv: Kyiv University Publishing and Printing Center. Retrived from: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/dnff/dnff_2016_06.pdf

22. Kobiuk, Y. M. (2016e). Technologies for assessing the quality of knowledge in higher education: The Australian experience. *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy: materials of the III International scientific-practical conference, Sumy, December 8* (p. 162-165). Sumy: KZ SOIPPO.

23. Kobiuk, Y. M. (2017a). Professional training of future primary school teachers in the universities of Australia and Ukraine: a comparative analysis. In N.G. Nychkalo (Ed.), *IX International Scientific and Practical Conference: Professional Development of Personality: Problems and Prospects, Khmelnytsky, November 9-10* (p. 179-180). Khmelnytsky: KhNU.

24. Kobiuk, Y. M. (2017 b). Innovative activity of primary school teachers in the context of modern requirements: domestic and foreign experience. *Innovative technologies for the development of personal and professional competence of teachers in postgraduate education: Proceedings of the electronic collection of scientific articles*

and the All-Ukrainian scientific-practical conference, Sumy, May 24. Retrived from: <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf>

25. Kobiuk, Y. M. (2017c). Pedagogical ethics and its manifestations in the activities of an Australian teacher. *Transformations in Ukrainian Education and Research: World Context: International Scientific and Practical Conference, Uman, May 25-26*. Uman.

26. Kobiuk, Y. M. (2017d). Pedagogical practice in the system of professional training of future teachers in Australian universities. In O. V. Zosimenko (Ed.), *IV International scientific-practical conference: Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy, Sumy, December 7* (Part 1, p. 347-351). Sumy: FOP Tsyoma S.P.

27. Kobiuk, Y. M. (2017e). Formation and development of university education in Australia. *II International Scientific and Practical Conference: Innovative Development of Higher Education: Global and National Dimensions of Change, Sumy, April 6-7*, (p. 52-54). Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

28. Kobiuk, Y. M. (2017f). Educational programs to train future primary school teachers in Australian universities. *Development of comparative professional pedagogy in the context of globalization and integration processes: Proceedings of the scientific-methodological seminar, Khmelnytsky, May 18* (p. 132-134). Khmelnytskyi.

29. Kobiuk, Y., Meleshko, I., Ogienko, O., & Litovchenko, I. (2017). Education Reforms and Modernization of Education: Mission, Reality and Reflection: International Experience for Ukraine. *Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research, Copenhagen, 21 - 22 August*. Retrived from: <https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41190/>

30. Kobiuk, Y. M. (2018b). Principles of effective organization of professional training of future primary school teachers in Australian universities. In A.A. Sbrueva (Ed.), *International Scientific and Methodological Seminar: Development of*

Comparative Professional Pedagogy in the Context of Globalization and Integration Processes, Khmelnytsky, May 17 (p. 27-29). Khmelnytsky: Urgent printing.

31. Kobiuk, Y. M. (2018c). Professional training of future primary school teachers in the context of using the creative heritage of A.S. Makarenko. In A.A. Sbrueva (Ed.), *II International Scientific and Practical Conference: Creative Heritage AS Makarenko in the context of innovative development of education of the XXI century*, Sumy, March 15-16 (p. 132-134). Sumy: Sumy State Pedagogical University.

32. Kobiuk, Y. M. (2019a). Australian experience in using innovative technologies for the training of future primary school teachers in universities. In N.G. Nychkalo (Ed.), *Scientific and Methodological Seminar «Development of Comparative Professional Pedagogy in the Context of Globalization and Integration Processes»*, Khmelnytsky, May 15 (p. 49-51). Khmelnytsky: KhNU.

33. Kobiuk, Y. M. (2019b). Experience in training future primary school teachers in Australian universities. *III International Scientific and Practical Internet Conference: Science of the III millennium: research, problems, prospects for development, Berdyansk, April 25-26* (p. 130-131). Berdyansk: BSPU. Retrived from: <http://bdpu.org/science-of-the-3rd-millennium-2019/>

34. Kobiuk, Y. M. (2019c). Educational innovations in the training of future primary school teachers in Australian universities. In O.I. Bezlyudny (Ed.), *II International Scientific and Practical Conference: Innovations in Modern Education: Ukrainian and World Context, Uman, April 18-19* (P.1, p. 128-130). Uman: Vizavi.

35. Kobiuk, Y. M. (2019d). Problems of professional development and development of future primary school teachers. *Ukrainian scientific-practical Internet conference "Socio-educational dominants of professional training of specialists in the social sphere and inclusive education"*, Berdyansk, October 23-24 (p. 72-74). Berdyansk: BSPU. Retrived from: <https://drive.google.com/drive/folders/11EXhmfh4wrvLc4jYO62fSK0Z8laBLpo>

36. Kobiuk, Y. M. (2019e). The essence of professional development of primary school teachers in Australia. *III International Conference «Pedagogical*

Comparative Studies and International Education 2019», Kyiv, May 30. Kyiv – Drohobych: LLC «Trek-LTD».

37. Kobiuk, Y. M. (2019f). Forms of organization of professional training of future primary school teachers in Australian universities. In A.A. Sbrueva (Ed.), *International Scientific and Practical Conference: Innovative Development of Higher Education: Global, European and National Dimensions of Change*, Sumy, April 16-17 (Vol. 1, p. 129-131). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

38. Kobiuk, Y. M. (2019j). Ways to improve the quality of training of future primary school teachers in Australian universities. In O.I. Vovk, & M.A. Prigodiy (Ed.), *International scientific-practical conference: Development of professionalism of a modern teacher in the post-classical paradigm*, Cherkasy, April 9-10 (p. 55-56). Cherkasy: Publisher Gordienko E.I.

39. Kobiuk, Y. M. (2020b). Principles of professional training of future primary school teachers in Australian universities. IV International Scientific and Practical Internet Conference: Science of the III millennium: research, problems, prospects for development, Berdyansk, April 22-23 (p. 78-79). Berdyansk: BSPU. Retrived from: <http://bdpu.org/wp-content/uploads/2020/04/Kobiuk-YU.M..pdf>

40. Kobiuk, Y. M. (2020c). An approach to assessing the quality of education: the Australian context. In A.A. Sbrueva (Ed.), *Education for the XXI century: challenges, problems, prospects: materials of the II International scientific-practical conference*, Sumy, November 12-13 (p. 405-407). Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko

41. Kobiuk, Y. M. (2020d). Models of effective pedagogical training in Australian universities. XVIII International pedagogical and artistic readings in memory of Professor OP Rudnytska: «Continuing Pedagogical Education in Ukraine and Abroad: Experience, Innovations, Trends», Kyiv, December 1. Kyiv.

42. Kobiuk, Y. M. (2020e). Legislative support for the system of professional training of future primary school teachers in Australian universities. *Reporting scientific-practical conference of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education*

and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2019: «Trends in the development of adult education in Ukraine», Kyiv, March 25-26 (p. 53-54). Kyiv: DKS-center.

Scientific works that reflect the scientific results of the study

43. Kobiuk, Y. M. (2019). *Professional training of future primary school teachers: Australia's experience for Ukraine*. Kryvyi Rih: Center for operational printing «SOLAR-print».

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЮ ТА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ.....	2
ВСТУП.....	31
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ.....	42
1.1. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у дослідженнях українських і зарубіжних вчених.....	42
1.2. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії.....	59
1.3. Законодавче забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів.....	71
Висновки до першого розділу	88
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ.....	91
2.1. Основні вимоги до організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.....	91
2.2. Змістові особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів.....	108
2.3. Форми та методи навчання майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.....	124
Висновки до другого розділу.....	146
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ І ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ ТА УКРАЇНИ.....	149

3.1	Забезпечення якості як пріоритетний напрям професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.....	149
3.2	Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України.....	163
3.3	Можливості використання конструктивних ідей австралійського досвіду у реформуванні системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні.....	180
	Висновки до третього розділу.....	192
	ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	195
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	200
	ДОДАТКИ	230

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ACER – Australian Council for Educational Research – Австралійська рада наукових досліджень у галузі освіти.

AEC – Australian Education Council – Австралійська Освітня Рада.

AITSL – Australian Institute of Teaching and School Leadership – Австралійський інститут навчання і шкільного управління.

AQF – Australian Qualifications Framework – Австралійська рамка кваліфікацій.

AUQA – Australian Universities Quality Agency – Австралійське агентство з якості університетів.

BTR – Board of Teacher Registration – Рада з реєстрації вчителів.

DEEWR – Department of Education, Employment and Workplace Relations – Управління освіти, праці і трудових відносин.

ICT – Information and Communication Technology – ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології.

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Міжнародна асоціація оцінювання досягнень в галузі освіти.

LANTITE – Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students – Тест на грамотність і вміння рахувати для студентів початкової педагогічної освіти.

MCEETYA – The Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs – Рада міністрів з питань освіти, працевлаштування, навчання та у справах молоді.

MCTEE – Ministerial Council of Tertiary Education and Employment – Рада міністрів з питань вищої освіти і працевлаштування.

NAP – National Assessment Program – Національна атестаційна програма.

NEA – National Education Agreement – Національна освітня угода.

SCSEEC – The Standing Council on School Education and Early Childhood – Постійна рада з питань шкільної та дошкільної освіти.

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics — Наука, технології, інженерія, математика.

UN – United Nations – ООН – Організація Об'єднаних Націй.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури.

BTR – Board of Teacher Registration – Рада реєстрація вчителів.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап реформування освіти України, що пов'язаний з процесами глобалізації, цифровізації, переходом до суспільства знань, інтеграцією в світовий освітній простір, зумовлює необхідність підготовки вчителя нової генерації, який, відповідно до Концепції «Нова українська школа», повинен стати агентом змін. З огляду на це актуалізується пошук шляхів модернізації професійної підготовки вчителя початкових класів, який здатен на основі компетентнісного підходу й педагогіки співробітництва формувати в школярів ключові компетентності людини XXI століття.

У законодавчих та нормативно-правових документах України: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 рр. (2015), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), Державному стандарті початкової освіти (2018), тощо наголошується на необхідності розбудови української системи професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема вчителів початкових класів на основі кращих національних надбань й усталеного зарубіжного досвіду.

Одним із можливих шляхів запровадження якісних змін у професійну підготовку вчителя початкових класів є врахування результатів наукових пошуків та інноваційних ідей зарубіжного досвіду. Звернення до досвіду Австралії обґрунтовується низкою чинників, серед яких: високий рівень економічного розвитку, лідерські позиції країни на світовому освітньому ринку, постійна модернізація програм підготовки вчителів, потужна законодавча та нормативно-правова база щодо професійної підготовки вчителя, ефективна співпраця університетів та шкіл задля отримання якісного професійного досвіду тощо.

Аналіз джерельної бази показав, що різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів завжди були у центрі уваги українських науковців. Так, у фундаментальних дослідженнях українських науковців відображено філософсько-методологічні основи професійної підготовки та розвитку майбутніх педагогів (В. Андрущенко (2013), О. Дубасенюк (2009), В. Кремень (2005), В. Кудін (2002), А. Кузьмінський (2009; 2018), Г. Кучерявий (2019), Г. Сотська (2008) та ін.), теоретична та практична підготовка майбутніх учителів початкових класів (Н. Бахмат (2017), Н. Лазаренко (1993), М. Марусинець (2012), З. Онишків (2016), О. Савченко (2012), Л. Хомич (2010), О. Цюняк (2020) та ін.), розвиток педагогічної майстерності вчителя (Є. Барбіна (1998), О. Лавріненко (2013), В. Мозговий (2013), М. Солдатенко (2012) та ін.) тощо. Значний інтерес становлять наукові розвідки з теорії і практики професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах, зокрема: Н. Бідюк (2009), М. Лещенко (1996), Н. Мукан (2011), Л. Нос (2013), А. Сбруєва (2004) (США, Канада); Л. Дяченко (2016), О. Сулима (2015) (Німеччина); О. Огієнко (2009), Л. Пуховська (1997), К. Котун (2015), К. Годлевська (2017) (країни ЄС); Н. Авшенюк (2019) (Велика Британія) та ін. Наукові дослідження О. Бондарчук (2015), Л. Глушок (2014), Л. Голуб (2011), С. Кириченко (2016b), С. Корешкової (2011), Л. Костіної (2014), Т. Семенченко (2014), Г. Слозанської (2011), Г. Яремко (2017) та ін. присвячено аналізу різних аспектів педагогічної освіти Австралії.

Аналіз наукової літератури свідчить про суттєвий доробок австралійських учених щодо професійної підготовки вчителів: питання історичного розвитку і сучасного стану австралійської освіти розглянуто у наукових працях Т. Аспланд (Aspland, 2006), А. Баркана (Barcan, 1981), А. Велша (Welsh, 1998), Б. Колдвелла (Caldwell, 2008), Р. Стівенса (Stevens, 2012); професійний розвиток і вплив стандартів на професійну діяльність описували Х. Крейг (Craig, 1998), Н. Моклер (Mockler, 2012), Х. Тімперлей (Timperlay, 2008), Л. Інгарсон (Ingvarson, 2008); початкову освіту вчителів досліджували Ш. Скот (Scott, 1997), Б. Шоверс (Showers, 1997) та ін.

Водночас вивчення наукових, документальних, нормативних та інших джерел дає підстави стверджувати, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Австралії не була предметом окремого дослідження і спеціального аналізу.

Аналіз досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці дав змогу виявити низку *суперечностей*, що потребують розв'язання, зокрема між:

- високими темпами реформування системи освіти взагалі та початкової освіти зокрема, та відсутністю чіткої стратегії розбудови ступеневої підготовки вчителів початкової освіти;

- потребами сучасного суспільства у підготовці вчителя нової генерації, здатного реалізовувати освітні реформи, зокрема у сфері початкової освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» та нерозробленістю теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти;

- прагненням системи освіти, зокрема педагогічної освіти України, інтегруватися до світового освітнього простору та недостатнім рівнем вивчення та узагальнення конструктивного зарубіжного досвіду, зокрема австралійського щодо професійної підготовки вчителів початкових класів.

Актуальність проблеми дослідження, її суспільно-педагогічне значення, недостатній рівень наукового розроблення в українській порівняльній професійній педагогіці, а також необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми нашого дослідження: **«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у межах комплексного дослідження «Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки» (РК № 0114U003166). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 4 від 26

лютого 2015 р.) та узгоджено рішенням Міжвідомчої Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28 квітня 2015 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх вчителів в університетах Австралії.

Предмет дослідження – зміст, форми, методи професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії.

Мета дослідження полягає у виявленні та науковому обґрунтуванні особливостей організації, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії та окресленні можливостей творчого використання конструктивних ідей австралійського досвіду в освітньому просторі України.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети дослідження визначено такі основні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці.
2. Прослідкувати генезу та окреслити нормативно-правові засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії.
3. Визначити змістові особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.
4. Схарактеризувати форми і методи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.
5. Виявити особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні та можливості використання конструктивних ідей австралійського досвіду у реформуванні педагогічної освіти України.

Концептуальна ідея дослідження. В основу нашого дослідження покладено положення, згідно з яким професійна підготовка вчителів початкових класів є важливою складовою педагогічної освіти Австралії, що здатна адекватно реагувати на потреби сучасного суспільства і забезпечувати формування професійних компетентностей та особистісних якостей майбутніх учителів;

вирізняється відкритістю, гнучкістю і цілісністю; ґрунтується на засадах гуманізації та інтеграції.

Творче використання конструктивних ідей австралійського досвіду сприятиме підвищенню якості професійної підготовки українських учителів початкових класів у відповідності до швидкоплинних потреб і вимог сучасного суспільства в умовах реформування педагогічної освіти України, її інтеграції до світового освітнього простору.

Методологічну основу дослідження становлять провідні філософські положення теорії наукового пізнання; концептуальні положення педагогічної компаративістики; діалектичні принципи взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ об'єктивної дійсності, науковості, системності й об'єктивності. Врахування концептуальних положень системного, компетентнісного, акмеологічного, культурологічного, праксеологічного й андрагогічного підходів дозволили здійснити об'єктивне вивчення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії, та його зіставлення з українськими досягненнями.

Теоретичну основу дослідження становлять основні положення філософії та методології освіти (В. Андрущенко (2013), С. Гончаренко (2000), І. Зязюн (2011), В. Кремень (2005) та ін.); провідні концепції навчання і виховання (В. Биков (2005), Н. Ничкало (2014), С. Сисоєва (2014), Л. Хомич (2010) та ін.); методологічні основи компаративістики (Н. Авшенюк (2019), Н. Бідюк (2009), О. Локшина (2009), О. Матвієнко (2006), О. Огієнко (2013), А. Сбруєва (2004), Н. Пазюра (2008), Л. Пуховська (1997) та ін.); теоретико-методологічні засади освіти дорослих (О. Аніщенко (2009), Л. Лук'янова (2009а, 2009b) та ін.); психологічні засади професійного становлення й саморозвитку вчителів (І. Бех (2009), Е. Помиткін (2006), В. Рибалка (2003)); теорії педагогічної освіти в Австралії (Т. Аспланд (Aspland, 2006), А. Баркан (Barcan, 1981), Д. Бредлі (Bradley, 2008), А. Велш (Welsh, 1998), М. Вік (Vick, 2001), Дж. Вільямс (Williams, 2004), Л. Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2005), С. Дей (Day, 2014), С. Дінем (Dinham, 2013), В. Збар (Zbar, 2012), Л. Інгварсон (Ingvarson, 2014), В. Коннел

(Connell, 1993), В. Коттон (Cotton, 2017), П. Коул (Cole, 2012), Д. Лінч (Lynch, 2013), Д. Майер (Mayer, 2017), К. Марш (Marsh, 2011), Дж. Маршалл (Marshall, 2012), А. Остін (Austin, 1972), А. Сімпсон (Simpson, 2017), М. Скілберк (Skilbeck, 2004), Х. Тімперлей (Timperley, 2008), З. Чаліш (Chalich, 2015) та ін.).

Для розв'язання визначених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих **методів**: *загальнонаукових*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація за допомогою яких здійснювався всебічний аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів, формулювання висновків; *конкретно-наукових*: термінологічний аналіз, що дозволив схарактеризувати базові поняття дослідження; структурно-функціональний аналіз, який сприяли визначенню структурних, змістових та процесуальних особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії; компаративний аналіз, що дозволили виявити подібне та відмінне у розвитку педагогічної освіти Австралії та України; метод наукової екстраполяції, який застосовувався з метою з'ясування можливостей використання інноваційних ідей австралійського досвіду у педагогічній освіті України; *емпіричних*: спостереження, обговорення дослідницьких проблем під час зустрічей з науковцями на семінарах та конференціях.

Джерельна база дослідження. На різних етапах наукового пошуку використано 322 джерела, з-поміж них 176 – іноземною мовою, зокрема:

- документи Міністерства освіти і навчання Австралії про розвиток і реформування шкільної та педагогічної освіти, зокрема: Австралійський закон про освіту (2013), Закон про вищу освіту (2001), Закон про підтримку вищої освіти (2003), Закон про Агентство з питань якості та стандартів вищої освіти (2011), Мельбурнська декларація освітніх цілей для молоді Австралії (2019), Підсумковий звіт з огляду фінансування навчання в школі (2011), Політика професійного навчання (2009), Професійна реєстрація (2017), Національне партнерство щодо покращення якості вчителів (2008) тощо;

- документи державних освітніх організацій і професійних асоціацій Австралії щодо професійної підготовки майбутніх вчителів: Австралійська рамка

якісного навчання (2001), Національна рамка професійних стандартів навчання (2003), Австралійські професійні стандарти для вчителів (2011), Сертифікація висококваліфікованих і провідних вчителів в Австралії (2012), Акредитація програм початкової педагогічної освіти в Австралії: керівництво по процесу акредитації (2013), Австралійська рамка кваліфікацій (2013), Вступний курс для вчителів-початківців: огляд сучасної практики в Австралії (2014) тощо;

-офіційні веб-сторінки університетів Австралії, науково-методичні та інформаційно-аналітичні матеріали (навчальні плани, навчальні програми, тощо);

- матеріали педагогічної періодики Австралії й України: «Australian Journal of Education», «Australian Journal of Teacher Education», «Journal of Education Policy», «Journal of Education for Teaching», «The scientific heritage: Pedagogical sciences», «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», «Науковий вісник Мукачівського державного університету: Педагогіка та психологія» тощо; наукові праці українських (Н. Авшенюк, О. Локшиної, О. Огієнко, О. Савченко, А. Сбруєвої, Т. Семенченко, Л. Хомич, О. Цюняк, У. Щербей, Г. Яремко) і австралійських учених (Т. Аспланд (Aspland, 2006), А. Остін (Austin, 1975), А. Баркан (Barcan, 1981), Д. Бредлі (Bradley, 2008), З. Чаліш (Chalich, 2015), В. Коннел (Connell, 1993), Л. Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2005), Л. Ингварсон (Ingvarson, 2014), М. Скілберк (Skilbeck, 2004), А. Велш (Welsh, 1998), Дж. Вільямс (Williams, 2004) та ін.; інформація з мережі Інтернет.

Організація дослідження. Науковий пошук здійснювався впродовж 2014–2020 рр. й охоплював три етапи.

На *першому* етапі (2014–2015 рр.) здійснено теоретичне осмислення проблеми дослідження; аналіз філософської, педагогічної, психологічної наукової літератури та нормативно правових документів з проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; обґрунтування наукового апарату та програми дослідження; аналіз сутності і змісту ключових понять; формування понятійно-категоріального апарату; вивчення джерельної бази; бібліографічний аналіз та первинна обробка матеріалів дослідження.

На *другому* етапі (2016–2018 рр.) розширено джерельну базу дослідження; виявлено, схарактеризовано та обґрунтовано теоретичні засади та організаційні умови та зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії; систематизовано автентичні джерела з метою визначення структурних особливостей, змісту, форм організації та методів професійного підготовки вчителів; здійснено апробацію результатів дослідження на міжнародних науково-практичних конференціях України і зарубіжжя.

На *третьому* етапі (2019–2020 рр.) узагальнено результати наукового пошуку; сформульовано загальні висновки, обґрунтовано рекомендації щодо перспектив творчого застосування конструктивних ідей зарубіжного досвіду в педагогічній освіті України; впроваджено результати дослідження у практику українських закладів вищої освіти; підготовлено рукопис дисертації.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* в українській педагогічній науці професійна підготовка вчителя початкових класів в університетах Австралії стала предметом комплексного дослідження з урахуванням соціально-економічних, суспільно-політичних і педагогічних чинників; окреслено особливості організації (багаторівневість структури, розробленість законодавчого забезпечення, соціальне партнерство між державою, університетами та школами, послідовність, відкритість, варіативність моделей та можливостей здобуття педагогічної освіти, прозорість механізмів вступу, стандартизація професійної підготовки, визначення вимог до педагогів за трьома напрямками, упровадження чотирьох етапів кар'єри, менторства), змісту (пріоритетність 6-ти циклічної моделі, акредитація освітніх програм, міждисциплінарність, мультикультурність, інтеграція теорії та практики, наукова та практична значущість, проблематизація, акцентування на професійному досвіді, прогностичність), форм та методів навчання (диверсифікація, інноваційність, інтерактивність, дослідницько-орієнтованість, студентоорієнтованість, проблемноорієнтованість, гнучкість, діджиталізація); здійснено порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії та України; окреслено

можливості творчого використання конструктивних ідей австралійського досвіду в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні на національному та інституційному рівнях; *подальшого розвитку набули* положення щодо становлення та розвитку педагогічної освіти Австралії; забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; значення компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителя; *уточнено зміст* базових понять дослідження: «професійна підготовка вчителя початкових класів», «професійна компетентність вчителя початкових класів», «професійний стандарт вчителя» тощо; *до науково обігу введено* маловідомі й раніше невідомі англомовні джерела, історичні документи та факти, що стосуються професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні в освітню практику методичних рекомендацій «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів: досвід Австралії для України». Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки нових та оновлення існуючих навчальних курсів та програм з педагогічних дисциплін для підготовки вчителів початкової школи та слугувати імперативами для модернізації освітньої діяльності освітніх закладів в контексті інтеграції до світового освітнього простору. Результати наукового пошуку стануть корисними магістрантам, аспірантам, докторантам у наукових дослідженнях з порівняльної педагогіки, теорії та історії педагогіки, педагогіки вищої школи тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Мукачівського державного університету (довідка № 2258 від 10 листопада 2020 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 2295 від 21 грудня 2020 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 3881 від 12 грудня 2020 р.), Класичного приватного університету (довідка № 855 від 17 грудня 2020 р.), Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 684/ 05-19 від 17 грудня 2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У статті (Kobiuk, Ogienko, 2020) внесок дисертантки полягає в обґрунтуванні організаційних засад та визначені особливостей змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії; у тезах (Кобюк, Годлевська, 2014; Кобюк, Годлевська, 2015d) здобувачкою розкрито особливості професійної підготовки вчителів в Австралії та визначено рівні готовності вчителя до інноваційної професійної діяльності; у тезах (Kobiuk, Meleshko, Ogienko, & Litovchenko, 2017) дисертанткою визначено цілі освітніх реформ в Україні, та розкрито важливість переходу системи освіти до інновацій на шляху до інтеграції у європейський та світовий освітній простір. Ідеї співавторів у роботі не використано.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорено і схвалено на науково-практичних масових заходах різного рівня, серед яких: *міжнародні науково-практичні конференції*: European Conference on Educational Research (ECER, 2017) «Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research» (Copenhagen, 2017); «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (Умань, 2017); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2014, 2016, 2017, 2019); «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019); «Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.» (Суми, 2015, 2018); «Інновації в сучасній освіті: Український та світовий контекст» (Умань, 2019); «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2015, 2016, 2017); «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» (Київ, 2019); «Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької» (Київ, 2016, 2018, 2020); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2020); *щорічні Всеукраїнські науково-практичні конференції*: «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ, 2017, 2019, 2020); «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти» (Суми, 2017); «Всеукраїнські педагогічні читання пам'яті

видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук» (Київ, 2012); *науково-практичні та методологічні семінари: «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів»* (Хмельницький, 2017, 2018, 2019); «Педагогічна компаративістика: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2019); «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2017, 2018, 2019); «Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу» (Умань, 2015); *звітні конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (2015–2020)*.

Повнота викладення матеріалів у публікаціях положень, висновків і рекомендацій, сформульованих у дисертації. Основні результати дослідження висвітлено у 43 публікаціях, з-поміж яких: 10 статей у наукових фахових виданнях України; 1 стаття у зарубіжному періодичному науковому виданні (Республіка Польща); 1 методичні рекомендації; 31 публікація у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською, англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку використаних джерел (322 найменування, з них 176 англійською мовою) та додатків (16 додатків на 39 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 269 сторінок, основний зміст викладено на 197 сторінках. Робота містить 3 рисунка.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

У розділі здійснено аналіз стану дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічній теорії. Подано характеристику базових понять дослідження. Досліджено суспільно-політичні, організаційно-педагогічні передумови й особливості становлення і розвитку професійної підготовки майбутніх учителів в Австралії. Проаналізовано нормативно-правову базу розвитку сучасної австралійської педагогічної освіти.

1.1. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у дослідженнях українських і зарубіжних вчених

Зміни, що відбуваються в освіті України, а також різні аспекти модернізації початкової школи, зумовлюють потреби в удосконаленні змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. В законах України «Про освіту» (2017 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.), Державній програмі «Вчитель» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (2012 р.) наголошується на тому, що вчитель є ключовим елементом процесу формування особистості учня, а якість його професійної підготовки є пріоритетною складовою успіху цього процесу. Перед вчителем початкових класів постають нові вимоги, які постійно ускладнюються. Згідно Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016) вчитель початкових класів повинен бути партнером для батьків і учнів, орієнтуватися на потреби учнів, повинен формувати в учнів суспільні цінності, сприяти успішному засвоєнню нового змісту і набути компетентності для життя, бути творчою особистістю і постійно розвиватися як професіонал (с. 7). Роль сучасного вчителя з єдиного наставника та джерела знань змінилася на коуча, фасилітатора, тьютора,

модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини (Нова українська, 2016, с. 16).

І. Зязюн (1997) стверджував: «Учитель - це той основний стрижень духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо в майбутньому. Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядної позиції, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України. Учитель - центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини» (с. 48).

Л. Хомич (2010) досліджуючи питання підготовки майбутніх учителів початкових класів зазначає, що сьогодні постає питання підготовки вчителя, який здатний реалізовувати особистісно-орієнтовану модель освіти, тому головним завданням вищого навчального закладу, що готує фахівця є створення середовища де реалізуються ідеї педагогіки співробітництва, та для якого характерні високогуманні відносини між викладачами і студентами навчального закладу, де стає можливим формування суб'єкта професійної діяльності, здатного бачити і творчо розв'язувати поставлені завдання. Науковець зауважує також те, що незважаючи на безліч способів організації змісту і форм організації освіти, спільним для них являється потреба у вчителі нового типу, який буде здатний працювати в педагогічній системі з активною міжкультурною взаємодією, зростаючою мобільністю та демократизмом (Хомич, 2011).

Значної уваги заслуговують праці О. Комар (2011), де науковець стверджує, що сучасній школі потрібні фахівці, які характеризуватимуться не лише високою професійною майстерністю, але й будуть здатні працювати творчо у своїй професійній діяльності та зможуть поєднувати компетентність і турботу про становлення учнів як особистостей.

Науковці визначили провідні тенденції розвитку суспільства які впливають та зумовлюють зміни в системі освіти, зокрема і педагогічної. До таких відносяться: прискорення темпів розвитку суспільства; необхідність підготовки

людей до життя в умовах суспільних трансформацій; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства; розширення міжкультурної взаємодії; глобалізація суспільних проблем; демократизація суспільства; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції на ринку праці; зростання значення людського капіталу (Щербей, 2016).

Опрацювання наукової літератури дозволило нам дослідити різні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Це дало можливість стверджувати, що змістом такої підготовки є комплекс педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, беручи за основу принципи системності, наступності, неперервності, гуманізму, демократизму, особистісної орієнтації, відкритості, доступності, саморозвитку, самореалізації, інноваційності тощо.

На основі аналізу праць українських науковців ми визначили що проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів досліджувалися у різних напрямках: проблеми змісту, форм і методів підготовки майбутнього вчителя відображені в працях: І. Беха (2009), Л. Лук'янової (2009а), О. Матвієнко (2003; 2006), Н. Ничкало (2014) та ін.; проблемами формування готовності до майбутньої професійної діяльності переймалися Л. Хомич (2010), О. Кучерявий (2019), та ін.; розвитком педагогічної майстерності займалися І. Зязюн (2011), О. Лавріненко (2013), та ін.; шляхи оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя були об'єктом спеціальних досліджень О. Біди (2018), Н. Глузман (2010), О. Кучерявого (2019), Л. Хомич (2011), Л. Хоружої (2003) та ін.; змістові характеристики професійної підготовки вчителя вивчали С. Гончаренко (2000), О. Дубасенюк (2009), І. Зязюн (2000), Н. Кузьміна (2008), А. Кузьмінський (2009), Н. Ничкало (2014), О. Савченко (2002), О. Семеног (2005), М. Солдатенко (2012), В. Сластьонін (2002), та ін.; у контексті професійної підготовки фахівців окремих профілів (Н. Бібік (2016), О. Пометун (2007), Л. Хомич (2010), Л. Хоружа (2003) та ін.

Проблемами розвитку педагогічної освіти у світовому освітньому просторі та питанням професійної підготовки фахівців у різних країнах світу переймалися у своїх дослідженнях: Н. Авшенюк (2019), Н. Бідюк (2009,2011), К. Годлевська (2017), Л. Дяченко (2016), К. Котун (2015), А. Роляк (2010), І. Литовченко (2018), О. Локшина (2009), О. Матвієнко (2003), Н. Мукан (2011), О. Огієнко (2013), Л. Пуховська (1997), А. Сбруєва (2004) та ін.

Освітню систему та проблему професійної підготовки майбутніх учителів в Австралії досліджують українські учені: І. Балицька (2009) (мультикультурна освіта в багатонаціональних країнах (досвід США, Канади, Австралії), О. Бондарчук (2015) (реформування змісту загальної середньої освіти в Австралії), А. Волкова (2004) (реформування шкільної освіти в Австралії), Л. Голуб (2011) (полікультурність освіти вчителів в університетах Австралії), С. Кириченко (2013) (організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії), С. Корєшкова (2011) (тенденції реформування вищої освіти в Австралії), І. Майорова (2010) (тенденції розвитку навчання і виховання корінних народів Канади й Австралії), О. Переверзєв (2006) (робота з обдарованими учнями у державній системі освіти Австралії), А. Сбруєва (2004) (тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)), Г. Слoзанська (2011) (професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії), Г. Яремко (2014) (професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії), Л. Костіна (2018) (умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії), та ін.

Вагомим джерелом у вивченні австралійської системи освіти та дослідженні питання професійної підготовки майбутніх вчителів є праці зарубіжних науковців: А. Баркана (Barcan, 1984), Г. Бумера (Boomer, 1999), Д. Бурке (Bourke, 1969), А. Велша (Welsh, 1998), Б. Колдвелла (Caldwell, 2008), Д. Кітінга (Keating, 2004), Б. Лінгарда (Lingard, 2004), К. Марша (Marsh, 2011), Ф. Різві (Rizvi, 2010), Т. Седдона (Seddon, 2000), Р. Стівенса (Stevens, 2012) та ін. (становлення і

розвиток вищої освіти); Л. Клейдон (Claydon, 1977), У. Коннел (Connell, 1993), Б. Макго (McGaw, 2010) (проблемам реформування освіти).

Зупиняємо свою увагу на науковому доробку Л. Глушок (2014), яка в своєму дослідженні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії зазначає, що професійна підготовка фахівців в Австралії здійснюється системно, послідовно, динамічно, відповідно до вимог суспільства, та ґрунтується на принципах неперервності, міждисциплінарності, мультикультурності, єдності науки та освіти у процесі формування особистості педагога, науково обґрунтованому поєднанні змісту, форм, методів і технологій навчання, забезпечується належною фінансовою підтримкою з боку держави.

Значний науковий інтерес становлять праці С. Кириченко (2016a, 2016b) у яких з'ясовуються організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії. Науковець підкреслює, що здебільшого звичайні шкільні вчителі є першими фахівцями, які виявляють потенціал учнів або ж неявні прояви їхніх здібностей, тому основними принципами підготовки вчителів для роботи з обдарованими учнями в Австралії є підготовка вчителів в період навчання у педагогічному навчальному закладі.

Науковий інтерес становить праця Н. Авшенюк (2019), де схарактеризовано тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти в розвинених англomовних країнах, зокрема й Австралії. Дослідниця обґрунтувала поняття транснаціональної вищої освіти на різних рівнях, здійснила історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку транснаціональної вищої освіти, окреслила нормативно-правові засади функціонування транснаціональної вищої освіти в Австралії, Великій Британії, Канаді, США та подала рекомендації щодо використання позитивного досвіду в Україні.

С. Корешкова (2011), досліджуючи тенденції реформування вищої освіти Австралії зауважує, що вища освіта Австралії є потужною частиною системи освіти країни. Систему вищої освіти вдосконалювали упродовж століть, відповідно до соціально-економічних, політичних, культурних трансформацій австралійського суспільства та міжнародної спільноти. Становлення

університетської освіти пройшло шлях від утворення бінарної системи навчання до запровадження об'єднаної національної системи вищої освіти. Дослідниця виокремила ознаки організації навчального процесу в університетах Австралії, а саме: надання студентам самостійності в виборі змісту навчання та своєї власної освітньої траєкторії; фундаменталізація навчання; професійна спрямованість змісту програм навчання; орієнтація на науково-дослідницьку роботу; традиційні форми організації навчання; можливість послідовного та паралельного отримання декількох спеціальностей.

А. Волкова (2004), досліджуючи традиції та інновації в розвитку шкільної освіти в Австралії, виокремила основні принципи навчання в Австралійській початковій школі, а саме: відповідність змісту навчання з потребами та інтересами дитини, де предмет - не ціль, а засіб навчання; навчання в діяльності; навчання у відповідності до можливостей та досвіду кожної дитини; учитель - організатор навчання; різноманітність учбово-методичного супроводу. Авторка наполягає на тому, що вся система шкільної освіти в країні націлена на виховання психічно здорового, комунікабельного, дружелюбного, толерантного громадянина.

Заслуговують на увагу праці Г. Яремко (2017), в яких автор здійснила аналіз організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії, зокрема дослідила методи та форми, що ґрунтуються на принципах ефективного професійного навчання: створення команди професійного навчання, спостереження, менторство, коучинг, зовнішній консультант, семінари, акредитовані курси, структуроване професійне читання, особисте професійне читання, практика в школі, навчання он-лайн і розмови на професійну тематику.

У дисертації Л. Костіної (2014) науково обґрунтовано особливості організації і змісту професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії. У науковій роботі виокремлено структуру, принципи та концептуальні підходи до професійного розвитку, що слугують основою для обґрунтування організаційних засад професійного розвитку вчителів в Австралії. З'ясовано, що якісний професійний розвиток учителів забезпечують підвищення якості освіти.

Ми вважаємо, що дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів доцільно розпочати з характеристики ключових понять, зокрема: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «професійний стандарт вчителя» тощо.

О. Олійник (2017) стверджує, що «підготовка» як самостійне поняття, в науковій літературі зустрічається рідко та тлумачиться виходячи з певної професії, в контексті якої воно розглядається. В тлумачних словниках сучасної української мови поняття «підготовка» визначено як: «запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» (Великий тлумачний, 2009, с. 767); дія зі значенням «підготувати»: «давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід...» (Новий тлумачний, 2000, с. 359).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «підготовка» розкривається у двох значеннях: як спеціально організований процес навчання в якому відбувається формування готовності до виконання професійних завдань, та як готовність, тобто наявність комплексу спеціальних компетенцій, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань (Ожегов, 1990).

Г. Штомпель (2012) трактує поняття «підготовка» як різновид організації освіти (формальної та неформальної), для досягнення визначених у дослідницькій, освітній або навчальній програмі цілей учіння, що ведуть до набуття або вдосконалення кваліфікації відповідно до стандартів та норм.

Виходячи з сказаного, поняття «підготовка» ми визначаємо як такий спеціально організований процес, що має на меті сформувати та вдосконалити знання, уміння, навички, компетенції, професійно значущі якості особистості, що необхідні для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Професійну підготовку в наукових розвідках та дисертаційних дослідженнях розглядають з різних позицій: фундаментальні питання професійної підготовки досліджують А. Алексюк (1998), І. Гавриш (2006), Л. Кондрашова (1998), О. Пехота (2003), ін.; змістові характеристики - С. Гончаренко (1997;

2004), І. Зязюн (2000; 2009), Л. Лук'янова (2009b), О. Савченко (2001; 2010; 2012), М. Солдатенко (2012), та ін.; зарубіжний досвід професійної підготовки описують Н. Абашкіна (1990), О. Локшина (2004; 2009), Л. Пуховська (2014), Г. Слезанська (2011), О. Сухомлинська (2003), та ін.; проблеми професійно-педагогічної творчості та майстерності розглядають О. Лавріненко (2013), С. Сисоєва (2014) та ін.; профільною професійною підготовкою займалися Н. Бібік (2012), О. Пометун (2007), Л. Хомич (2011), Л. Хоружа (2003) та ін.

В Законі України «Про вищу освіту» (2014) поняття «професійна підготовка» визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки чи спеціальністю.

В Енциклопедії професійної освіти (1998) «професійна підготовка» трактується як певна сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки фахівця, які забезпечують йому можливість успішної праці за обраною професією. Г. Щекин (2002) професійну підготовку розглядає як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості і професійної готовності.

Професійна підготовка, на думку Н. Ничкало (2014), це процес формування комплексу фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують успішну професійну діяльність. Така підготовка повинна орієнтуватися на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного, та формувати покоління, що навчатиметься впродовж життя, розвиватиме цінності громадянського суспільства, сприятиме консолідації української нації та її інтеграції з європейським і світовим освітнім простором.

С. Сисоєва (2012) трактує поняття «професійна підготовка» в двох значеннях: як цілісну багатокomпонентну упорядковану систему, якій притаманні розгалужені внутрішні й зовнішні зв'язки та відношеннями; як неперервний, керований процес набуття суб'єктивного досвіду професійної діяльності.

В. Сластьонін (2000), значну увагу приділяв змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, який на його думку повинен бути спрямованим на формування ідеальної моделі особистості вчителя, який би володів високою

духовною культурою, професіоналізмом, громадянською активністю і соціальною відповідальністю, бажання та вміння працювати в колективі, тощо. До змісту професійної підготовки вчителя вчений відносить: фундаментальні загальнофілософські, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні знання, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень, потребу в самоосвіті та готовність до цього, вміння і навички практичної педагогічної діяльності, які дозволяють учителю діагностувати рівень розвитку вихованців, розуміти, організовувати їх спільну роботу, формувати соціально цінні якості особистості, володіти індивідуальним стилем педагогічної діяльності.

В. Третько (2014) вважає, що професійна підготовка передбачає формування у майбутніх фахівців готовності до роботи у полікультурному середовищі в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. Відтак процесі професійної підготовки повинно сформуватися конфліктологічна, інтелектуальна, наукова та інформаційна культура, а також культура професійного мовлення.

Отже, можемо сказати, що «професійна підготовка» це спеціально організована навчально-виховна діяльність, яка характеризується цілісністю, системністю та неперервністю, спрямованою на здобуття необхідних знань, умінь та навичок, формування комплексу професійно значущих знань, умінь і навичок та особистісних якостей, що забезпечать успішне здійснення професійної діяльності.

Професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів в науковій літературі здебільшого розглядають як цілісний освітній процес, спрямований на забезпечення їх готовності до педагогічної діяльності, що передбачає опанування студентами системою педагогічних компетенцій здійснюється відповідно до державних вимог (Овчаренко, 2016).

Під поняттям «професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів» до професійної діяльності дослідники розуміють: єдність структури, змісту, цілей навчання та виховання, способів реалізації набутих знань і умінь у роботі (Бубнова, 2011); спеціально організований процес професійного розвитку

фахівця, результатом якого є сформована готовність до виконання майбутніх професійних завдань (Борисенко, 2011); комплексний багатofункціональний процес, зорієнтований на усвідомлення мотивів та потреб, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, формування цінностей, розвиток емоцій, рефлексій, оволодіння технологіями організації навчально-виховного процесу в процесі навчальної, практичної та самостійної діяльності (Колесник, 2007).

Питання професійної підготовки майбутнього вчителя висвітлено у працях Н. Кузьміної (1975), яка стверджувала, що головним завданням студента у процесі навчання є оволодіння системою знань у галузі своєї спеціальності, щоб легко ними оперувати, логічно й послідовно викладати науковий матеріал. Але, як зазначає дослідниця, у студентів спостерігається протиріччя між набутими знаннями та застосуванням їх у на практиці, що свідчить про відсутність особливих умов та певних педагогічних умінь, які починають формуватися під час навчання.

Науковці зазначають, що сучасному світі вільний розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів є умовою його професійного вдосконалення. Гуманістична модель професійної підготовки майбутнього фахівця передбачає перехід викладача до співпраці зі студентами, діалогічність і результативність навчання тощо (Коваль, 2012). О. Семенов (2005), досліджуючи питання професійної підготовки майбутнього вчителя значну увагу приділяє гуманістичній парадигмі, яка передбачає створення середовища, що сприяє розвитку моральних якостей, загальнолюдських цінностей та розкриттю творчого потенціалу особистості, а також характеризується оновленням існуючих і появою нових дисциплін, упровадженням інноваційних технологій, переорієнтацією навчально-виховного процесу на оволодіння прийомами педагогічної діяльності, спрямованої на формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів. Не можемо оминати увагою праці Г. Балла щодо гуманізації професійної підготовки майбутніх вчителів. Відомий український психолог визначає як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, гармонізацію її розвитку (Балл, 1994).

Відділ освіти і навчання уряду Австралії (Australian Government Department of Education and Training) визначає структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя, в склад яких входять професійні дослідження, що включають навчальний зміст, реалізацію та оцінку; освітні дослідження, що включають соціальний та психологічний розвиток, виховання дітей з особливими потребами та навчання аборигенів; мінімум шість тижнів постійної та повної педагогічної практики в школі під наглядом (*About the Department, 2017; Teaching in Australia, 2006*).

На основі аналізу наукових доробків українських вчених, У. Щербей (2016) виокремила основні структурні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які складаються з професійних психологічних та педагогічних знань, вмінь, позицій та установок, особистісних особливостей, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями. Основна ціль професійної підготовки майбутніх учителів повинна полягати у формуванні педагогічної культури та мотивації до педагогічної діяльності, а також у сприянні в оволодінні ними необхідним обсягом професійних знань, вмінь і навичок, формуючи початковий рівень педагогічної майстерності. Дослідниця зазначає, що особистісна характеристика вчителя початкових класів, в результаті професійної підготовки, має включати: усвідомлення усталених норм, правил та моделі педагогічної професії; формування педагогічного кредо та концепції вчительської праці; самооцінку та оцінку себе іншими людьми; педагогічну ерудицію та педагогічне мислення; педагогічну імпровізацію, спостережливість, оптимізм, винахідливість, рефлексію тощо (Щербей, 2016).

О. Савченко (2002) стверджує: «Сучасна початкова школа чекає на професіоналів високого класу, бо над то багато втрачає молодший учень, коли його навчає некваліфікований педагог» (с.3). У дослідженні професійної підготовки майбутніх учителів О. Савченко (2014) визначає, що серед основних завдань, які постають перед професійною підготовкою майбутніх учителів початкових класів, крім традиційних – формування професійних умінь і навичок, ставиться вимога формування високорозвиненої особистості педагога, який

володіє високою професійною культурою, вміє проектувати індивідуальну траєкторію професійного становлення та здатний діяти в контексті нової освітньої парадигми дитиноцентризму.

Ми погоджуємося з думкою О. Савченко (2014) про те, що головною тенденцією у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів є особистісно орієнтована система, яка потребує побудови навчально-виховного процесу на діагностичній основі. Учитель повинен постійно розвивати власні професійні здібності, у зв'язку з цим у вищих педагогічних закладах необхідно докорінно переглянути навчальні плани, робочі програми з метою приведення їх у відповідність сучасного принципу цілепокладання в освітній галузі.

Австралійські науковці вважають що професійна підготовка вчителів має керуватися професійними стандартами; включати наставництво; забезпечувати постійний професійний розвиток; підтримуватися через надання ресурсів; включати можливості навчання на основі практичної підготовки в реальних умовах (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Значна увага в науковій літературі приділяється проблемі професійної компетентності, яка розглядається такими вченими, як: Н. Мачинська (2012), О. Пометун (2007), П. Сікорський (2015), О. Шестопалюк (2010) та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що однозначного визначення цих термінів немає. Багато українських експертів і фахівців-практиків пропонують власні трактування поняття «професійна компетентність». Проаналізуємо наявні підходи до дослідження цього поняття в науковій літературі.

Л. Коваль (2012) з'ясування сутності «професійної компетентності» пов'язує з визначенням тлумачення термінів «компетентність» і «компетенція». Дослідниця стверджує, що у науковому обігу вони з'явилися в українській педагогіці одночасно з переходом на нову компетентнісно-орієнтовану освітню парадигму. Тому доцільним вважаємо розпочати з визначення цих категорій поданих у Словнику іншомовних слів (2000), де «компетентність» трактується як поінформованість, обізнаність, авторитетність, а «компетенція» визначається як обсяг повноважень та питань, у яких особа має певні знання та досвід.

«Компетенція» у Концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти розуміється як сукупність взаємозалежних якостей особистості, необхідних їй для професійної діяльності. «Компетентність» - це володіння відповідними компетенціями (Банашко, Севастьянова, Крищук & Тафінцева, 2015).

Поняття «професійна компетентність» в сучасному трактуванні розглядається як здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до однієї з ключових цінностей особистості, готовність діяти у складній ситуації й вирішувати професійні завдання (Петухова, 2009).

Т. Ціпан (2016) «професійну компетентність» розглядає в контексті особистих можливостей вчителя, що дозволяють йому самостійно й ефективно вирішувати поставлені педагогічні завдання. Дослідниця стверджує, що для здійснення зазначеної діяльності вчителю необхідно володіти педагогічною теорією й бути готовим до застосовування її на практиці.

Компетентність та система вмінь, на думку І. Зязюна (1997) є складовою частиною професіоналізму у будь-якій професії. Аналіз визначень поняття «професійна компетентність» тісно пов'язане з конкретною професією, в контексті якої розглядається. «Професійна компетентність» в галузі педагогіки є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості вчителя в процесі професійної діяльності (Банашко, Севастьянова, Крищук & Тафінцева, 2015).

Особливу значимість професійна компетентність вчителя набуває у зв'язку з тим, що на сучасному етапі освіта характеризується значними інноваційними перетвореннями. Такі умови вимагають від вчителя який хоче бути успішним і затребуваним готовності до змін, вміння швидко адаптуватися до нових умов, постійно прагнути до саморозвитку, розширювати та поглиблювати свої знання та вміння, тобто бути професійно компетентним (Кошонько, 2016).

Н. Кузьміна (2008) професійну компетентність вчителя визначає як його обізнаність, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на навчально-виховний процес відповідно до педагогічних норм, в яких він здійснюється.

Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів, на думку вчених, це складна структура, що накопичує не лише особистісні якості педагога, але і теоретичні знання й уміння необхідні для організації педагогічного процесу, креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні тощо (Петухова, 2009).

Австралійські науковці стверджують, що інтерпретація компетенції може послужити основою для зв'язку між оцінюванням, викладанням і навчанням, ресурсами навчальних програм та професійним розвитком. Компетентність розглядається як спосіб трактування якості виконання в послідовній серії ієрархічних завдань (Griffin, 2007).

У своїх дослідженнях Дж. Уїтті професійну компетентність визначає як вміння фахівця якісно і точно здійснювати професійну діяльність у різних умовах, на високому рівні оволодівати новими передовими знаннями та вміннями, що сприятимуть швидкій адаптації до умов сучасності (Whitty, 1996).

Такі науковці як П. Кіршнер та Й. Тійсен визначають такі характеристики компетентності: компетентність, що пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку особистості; компетентність, що пов'язана з критеріями що використовуються для оцінювання її рівня; компетентність, що пов'язана з контекстом її виявлення (Kirschner, Thijessen, 2005).

Професійна компетентність учителя, за О. Біляківською (2012), це результат професійної діяльності вчителя, що носить творчий характер. Нам імпонують складові моделі професійно компетентності вчителів запропоновані науковцем, які, на її думку, направлені на формування вчителя як професіонала. Коротко перерахуємо їх: когнітивно-технологічний; методичний; комунікативно-ситуативний; соціальний; психолого-педагогічний; прогнозувально-

рефлексивний; аутопсихологічний; інформаційно-технологічний; управлінський; кооперативний; полікультурний; загальнокультурний.

І. Зязюн (1997) розглядав професійну компетентність вчителя як основу педагогічної майстерності, змістом якої є знання з педагогіки та психології, а також знання змісту предмета та методики його викладання. Професійну компетентність наковці розглядають як інтегральну характеристику якостей особистості, яка відображає не лише рівень наявних знань, вмінь, досвіду, необхідних для здійснення професійної діяльності, але й як соціально-моральну позицію особистості (Сластьонін, 2002). Л. Пуховська (2013) стверджує, що «професійна компетентність учителя – це здатність використовувати всі навчальні можливості навколишнього середовища» (с.15). У своєму дослідженні О. Матвієнко (2006) професійну компетентність вчителя визначає з одного боку як професійну підготовку в результаті якої формується здатність вчителя до виконання професійних завдань і обов'язків, з іншого – як основний критерій відповідності фахівця вимогам професійної діяльності.

Структурними елементами професійної компетентності вчителя є теоретичні психолого-педагогічні знання, практичні вміння та особистісні якості. До функцій професійної компетентності вчителя належать: педагогічне самовизначення, самомотивування, самонавчання, самовдосконалення, самореалізація та самопрофілактика в рамках педагогічної професії (Банашко, Севастьянова, Кришук & Тафінцева, 2015).

Дослідження Австралійських науковців дають підстави стверджувати, що професійна компетентність майбутніх вчителів буде підвищуватися завдяки тривалому досвіду набутому в школах, що включав належне наставництво з боку працівників школи та університетів (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Таким чином, можемо визначити, що «професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів» - це сукупність теоретичних психолого-педагогічних знань, практичних вмінь та особистісних якостей, що формуються в

процесі професійної підготовки, і в подальшому дозволяють успішно вирішувати професійні завдання.

Поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів» нерозривно пов'язане з таким поняттям як «професійний стандарт вчителя». Українські науковці вважають що професійні стандарти ґрунтуються саме на компетенціях (Пуховська, 2014). На нашу думку, для кращого розуміння поняття «професійні стандарти для вчителів» слід розпочати з тлумачення таких понять як: «стандарт», «стандарт освітньої діяльності», «стандарт вищої освіти», «стандарт професійної підготовки», «професійний стандарт».

Відтак поняття «стандарт» в освітній галузі розглядається як результат, що відображає громадський ідеал і приймається як державна норма освіченості (Короткова, Лук'яненко, Лук'янова, Мельник, & Савченко, 2011). В Законі «Про вищу освіту» стандарт освітньої діяльності визначається як сукупність мінімальних вимог до забезпечення освітнього процесу закладу вищої освіти і наукової установи (2014). Сукупність вимог до змісту та результатів діяльності закладів вищої освіти і наукових установ щодо надання освітніх послуг за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності визначається як стандарт вищої освіти (*Закон «Про вищу освіту»*, 2014). Вивчення наукових праць засвідчує, що «стандарт професійної підготовки» розглядається як показник якості підготовки, та обумовлює вимоги до змісту, структури та форм її організації як компонента навчального процесу у вищому навчальному закладі (Мархева, 2015). Н. Новікова (2013) професійний стандарт трактує як результат діяльності, що формулює основні вимоги до професії та закладає основу для прикладної складової стандарту освіти по тій чи іншій спеціальності. Професійні стандарти вчителів, як і стандарти в професійній освіті і навчанні це своєрідний зв'язок між системою освіти і ринком праці (Пуховська, 2014).

Відповідно до проекту «Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи»» (2017), головною метою діяльності вчителя початкових класів є організація навчально-пізнавальної діяльності, виховання та розвитку учнів. Майбутній вчитель початкових класів, відповідно до професійного

стандарту, повинен бути готовим до виконання ряду трудових функцій: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі і родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації молодших школярів; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи (Проект професійного стандарту, 2017).

Професійні стандарти для вчителів в Австралії почали розробляти з 2009 р. під егідою Ради міністрів з питань освіти, розвитку раннього розвитку дітей та питань молоді (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs). Професійні стандарти для вчителів інформують про розвиток цілей професійного навчання, забезпечують основу за допомогою якої майбутні вчителі можуть судити про успіх свого навчання і сприяти самореалізації та здійсненню самооцінки. Австралійські професійні стандарти для вчителів регулюють роботу вчителя та чітко визначають елементи якісної та ефективної роботи в школах XXI ст. щодо покращення результатів навчання учнів. Професійні стандарти складаються з семи взаємопов'язаних елементів, згрупованих на трьома напрями (теорія, практика, професійна взаємодія), в яких визначено перелік знань і умінь якими повинен володіти вчитель (The Australian, 2011). Перерахуємо ці елементи: знання студентів про спосіб їхньої професійної підготовки; знання про зміст професійної підготовки і способи її освоєння; планування та впровадження ефективного навчання та викладання; створення та підтримка безпечних навчальних середовищ; оцінка і відгук про навчання; участь в професійному навчанні; взаємодія з колегами, батьками, середовищем.

Узагальнюючи можемо сказати, що «професійний стандарт вчителя» це комплекс показників, що засвідчують наявність у вчителя початкових класів набору необхідних професійних якостей, знань, професійних навичок і вмінь необхідних для успішного виконання своїх професійних обов'язків.

1.2. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії

На сучасному етапі розвитку суспільства Австралійська освіта, зокрема вища, являється однією з найкращих в світі. Виникнення й становлення вищої університетської освіти в Австралії це суспільно-історичний процес, що тісно пов'язаний з подіями історичного розвитку держави і співвідноситься з процесом становлення освіти в світі.

В розвитку освіти Австралії важливу роль відіграє діяльність англійських колоністів. Інтенсивне заселення материка почалось лише у другій половині XVIII ст. Ще до початку XX ст. Австралія не була єдиною державою. В 1901 році, пройшовши довгий і складний шлях подолання протиріч і суперництва між колоніями, Австралія все ж таки стала країною зі столицею в м. Канберра, в як союз з колишніх шести британських колоній, а нині шість штатів: Новий Південний Уельс (New South Wales), Квінсленд (Queensland), Південна Австралія (South Australia), Тасманія (Tasmania), Вікторія (Victoria) та Західна Австралія (Western Australia), що були розташовані на континенті Австралії. До складу Австралії також ввійшли материкові території: Північна територія (Northern Territory), Австралійська столична територія (Australian Capital Territory), та заселені і безлюдні зовнішні території: о. Норфолк (Norfolk Island), о. Різдва (Christmas Island), Кокосові о. (Cocos Islands), о. Ашмор (Ashmore Island), о. Картье (Cartier Island), о-ви Коралового моря (Coral Sea Islands), о. Херд (Hurd Island), о-ви Макдональд (MacDonald Islands), Австралійська антарктична територія (Australian Antarctic Territory). Слід зауважити, що різниця між штатом та територією полягає в тому, що території частково чи безпосередньо управляються урядом Австралії або Співдружністю Австралії, а штати мають власні виконавчі, судові та законодавчі повноваження, зокрема стосовно освіти.

Найвища законодавча влада в країні належить федеральному парламентові, до складу якого входить королева Великої Британії. Вона представляє

призначений нею генерал-губернатора, і дві палати: палата представників (обирається пропорційно до загальної кількості населення штату на 3 роки) і сенат (обирається 10 сенаторів від кожного штату строком на 6 років) (*Education system Australia*, 2018).

Всі австралійські штати від середини XIX ст. мають власну конституцію, та парламент, який обирається на три або чотири роки. Сучасне населення Австралії налічує близько 23 млн. чоловік. Воно складається з двох численних груп: англо-австралійці (становлять близько 80%), які є нащадками переселенців з Великобританії й Ірландії, а також вихідці з інших країн Європи й Азії. Друга група- корінні жителі (австралійські аборигени) – нині становлять лише 2% (400 тис.) населення країни (Бондарчук, 2015). Цікавим на нашу думку є той факт, що згідно з рішенням австралійського уряду, що було прийняте на початку січня 1976 року, за межами країни держава має назву Австралія, а усередині країни – Австралійський Союз (Кириченко, 2016b).

Освіта в Австралії зіграла важливу роль в її становленні як держави, тому дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії потребує ретроспективного підходу до аналізу та визначення об'єктивних соціально-економічних та політичних чинників, що вплинули на розвиток педагогічної освіти в цілому. Наше дослідження дозволило зробити висновок про те, що становлення і розвиток педагогічної освіти в Австралії тісно пов'язане з освоєнням континенту англійськими колоністами. А професійна підготовка вчителя початкових класів розвивалася паралельно з розвитком початкової освіти на різних її історичних етапах.

Сьогодні університетська підготовка фахівців в Австралії являє собою інтегровано трьох ступеневу ієрархію: бакалавр, магістр та доктор (Skilbeck, & Connell, 2004). Вища освіта забезпечується університетами, які самостійно акредитуються (тобто які несуть відповідальність за якість своїх програм і ступенів), і неуніверситетськими інститутами вищої освіти. Університети в Австралії є відкритими установами, за винятком двох приватних університетів - Бонд Університет (Bond – University) і Університет Нотр-Дам (The University of

Notre Dame). В даний час Австралія налічує 38 державних університетів з самостійною акредитацією і 3 приватних університета, але є й багато неуніверситетських інститутів професійної освіти (*Education system Australia*, 2018).

З метою всебічного аналізу процесу становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії вважаємо за доцільне розглянути процес розвитку шкільної освіти в Австралії. Адже шкільна освіта є не лише складовою частиною австралійської освіти, але й сферою професійної діяльності вчителя, зокрема вчителя початкових класів. Таким чином, можемо стверджувати що формування та розвиток професії вчителя початкових класів взаємозумовлений та взаємопов'язаний з розвитком шкільної освіти.

Дослідниця О. Бондарчук (2015), досліджуючи тенденції реформування освіти в Австралії, в процесі здійснення ретроспективного аналізу розвитку шкільної освіти з кінця XVIII ст. до початку XX ст. виділила такі основні етапи:

Перший етап (кінець XVIII ст. - середина XIX ст.) відзначається зародженням освітньої системи в Австралії та розвитком початкової освіти.

Другий період (середина XIX ст. - початок XX ст.) характеризується розширенням державного сектора шкільної освіти та змінами в адміністративному контролі й структурі освітньої системи що відбулися на конституційному рівні.

Третій період (початок XX ст. – до 40-х років XX ст.) – період становлення загальної середньої освіти, децентралізація в управлінні освітою, збільшення кількості навчальних предметів, зміна підходів до навчання, удосконалення шкільних програм.

Четвертий період (середина 40-х рр. – середина 90-х рр. XX ст.) - поширенням шкільної освіти, розвитком полікультурної освіти, та зростанням попиту на освітні послуги в Австралії, особливо на вищу освіту.

П'ятий період (кінець 90-х рр. XX ст. - початок XXI ст.) – період активних централізаційно-децентралізаційних реформ в управлінні освітою в Австралії, що посприяли створенню системи стандартів, запровадженню щорічного загального

оцінювання знань; створенню системи інформування про результати діяльності шкіл.

Шостий період (початок XXI ст. - наш час) характеризується розбудовою та удосконаленням системи освіти.

Отже, досліджуючи питання формування змісту загальної середньої освіти в Австралії з кінця XVIII ст. до початку XXI ст. дослідниця виділяє шість основних періодів становлення і розвитку шкільної освіти в країні.

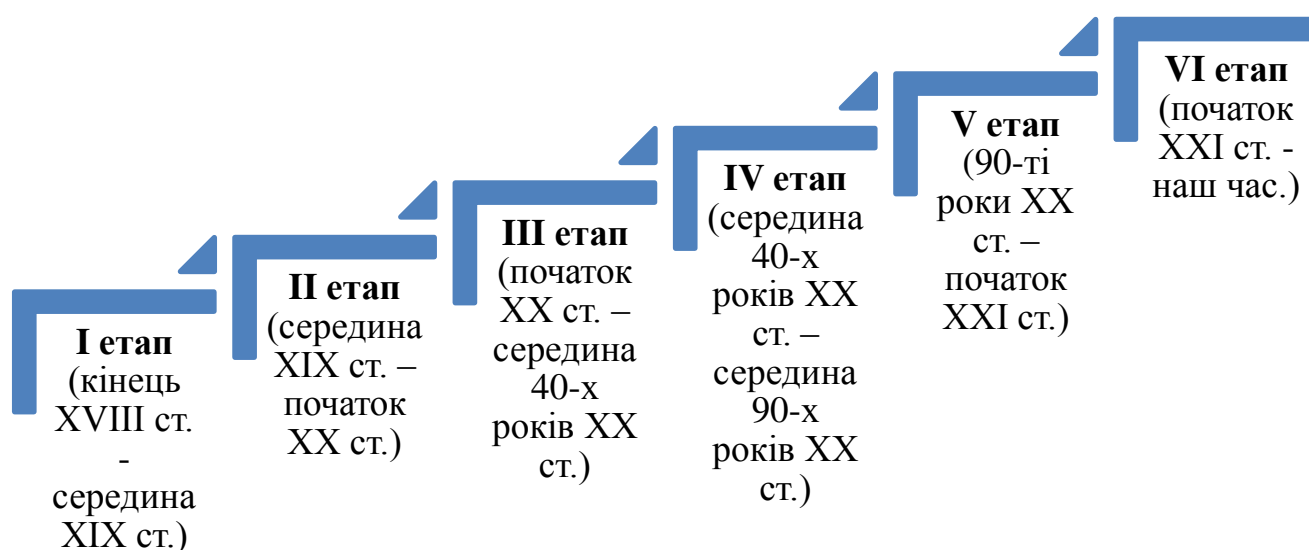


Рис. 1.2.1. Етапи становлення і розвитку шкільної освіти в Австралії (Бондарчук, 2015)

Досліджуючи праці Т. Семенченко (2013) ми можемо виділити шість етапів розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів в Австралії. Коротко охарактеризуємо кожен з етапів.

Перший етап (1810 – 1849 рр.) – використання моделі «взаємного навчання» у підготовці вчителів початкової школи, відповідно до якої випускники початкової школи під наглядом учителя впродовж чотирьох років навчалися викладати в процесі роботи безпосередньо з класом.

Другий етап (1850 – 1900 рр.) – започаткування підготовки вчителів у спеціальних закладах освіти, де за короткі терміни підготовка великої кількості педагогічних кадрів до роботи вчителями в початкових школах.

Третій етап (1901 – 1911рр.) – відкриття педагогічних коледжів, що надавали освіту вчителям початкової школи.

Четвертий етап (1912 – 1964 рр.) – становлення вищої освіти, зародження університетської педагогічної освіти а також відкриття першої кафедри педагогіки в університеті Сіднея.

П'ятий етап (1965 – 1990 рр.) – розвиток університетської педагогічної підготовки вчителів, підготовка вчителів за двома спеціальностями одного кваліфікаційного рівня.

Шостий етап (1991 – 2013 рр.) – характеризується розвитком концепції безперервної педагогічної освіти; мультикультурністю в освіті; розробкою якісних програм підготовки фахівців.

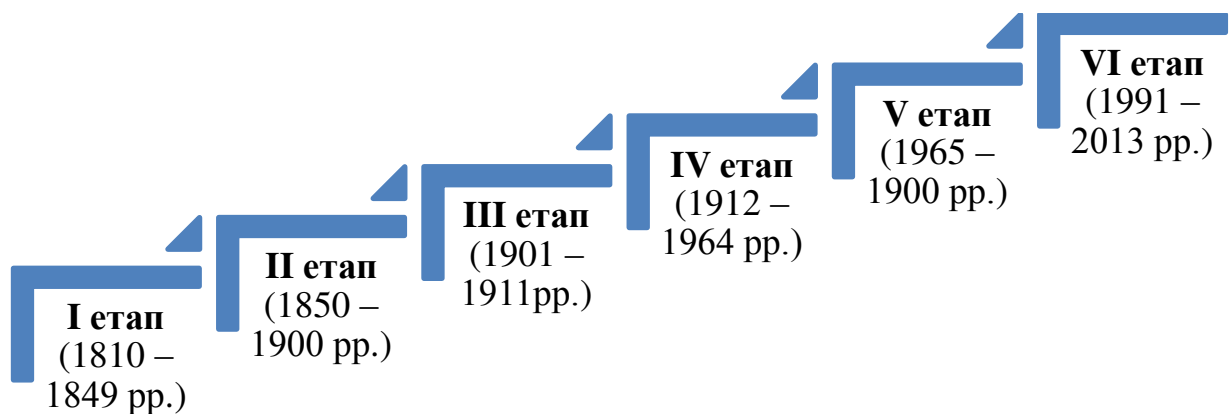


Рис. 1.2.1. Етапи розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів в Австралії (Семенченко, 2013)

Відома австралійська дослідниця Т. Аспланд (Aspland, 2006), досліджуючи процес становлення та розвитку професійної підготовки вчителів в Австралії наголошує на відсутності достовірних документів які б описували систему професійної підготовки вчителів в перші роки колонізації континенту. З наукових джерел відомо що перші школи, що з'явилися в 1789 р. були церковними та невеликими приватними, що були доступні багатим та середнім класам які могли

дозволити собі платити за навчання. Діти з бідних сімей змушені були працювати через брак робочої сили. Жодних стандартів освіти в цей період не існувало. У школах, використовуючи британську систему освіти, навчали читанню, письму, арифметиці, історії та ремісничій справі. Велика увага приверталася дисципліні учнів в класі, особливо це стосувалося питання відвідуваності занять.

Зі зростання потоку мігрантів з Англії, Ірландії та Шотландії до Австралії, підготовлені педагоги взяли на себе певні обов'язки вчителя. Однак до початку 1800-х рр. у школах все ще працювали некваліфіковані спеціалісти, деякі з них навіть були засудженими. У 1825 р. було визнано необхідність у навчанні місцевих учителів, відтак був запроваджений тримісячний навчальний курс для викладачів шкіл, але це виявилось безуспішним (Austin, 1972).

Таким чином, в перші роки колонізації вчителі були представники із загального населення та реформованих засуджених які прибули з Англії. Багато хто з них мав певну формальну освіту, але ніхто з них не проходив професійної підготовки. Тогочасні вчителі мали низький статус в соціумі, низький рівень оплати праці та посилений контроль з боку церкви та державних органів, оскільки вони були спрямовані на те, щоб навчити суворо дотримуватися вимог влади та церкви.

В 1830-х рр. зі зростанням чисельності колоній та відкриттям нових шкіл, було вирішено, що підготовка майбутніх учителів має важливе значення. В результаті виникла потреба у створенні програм підготовки вчителів. Таким чином у 1847 р. було прийнято рішення про створення навчальних рад, які мали за мету створити навчальний заклад призначений для навчання вчителів, та встановити обґрунтовані стандарти навчання. В результаті таких спроб в 1850 р. з'явилася Школа форт стріт модел (Fort Street Model School)) та подібні заклади в Мельбурні, Квінсленді, Брісбені. На жаль такі заклади підготовки вчителів, які мали успіх в Англії, не досягли успіху в Австралії. Адже перші навчальні заклади Австралії по підготовці вчителів мали місячний період навчання, що забезпечило швидку перепідготовку вчителів, проте на практиці цього виявилася недостатньо (Aspland, 2006).

У 1860-х рр. потрібно було запровадити власну систему підготовки вчителів для задоволення зростаючого попиту на педагогічні кадри. Адже уряд колоній згідно закону про створення державних початкових шкіл під керівництвом відділу освіти, створив низку державних шкіл де діти з малозабезпечених сімей мали змогу здобути принаймні початкову освіту. Відтак була запроваджена система учнівства, заснована на англійській моделі підготовки вчителів. Нині вона відома як «взаємне навчання». У Квінсленді для навчання були набрані перспективні учні у віці від 13 до 14 років. У деяких випадках для вступу на навчання вони повинні були скласти іспит, проте ця практика тривала недовго. Майбутні вчителі, зокрема і вчителі початкових класів, навчалися протягом чотирьох років під жорстким контролем і з невеликим винагородою за подвійне завдання, що вимагалось від них. Майбутні вчителі отримували настанови від керівника-вчителя до або після занять в школі, а в деяких випадках і по суботах. Протягом дня вони несли повну або часткову відповідальність за навчання учнів початкових класів під керівництвом вчителя. Вони отримали мінімальну заробітну плату, яка була меншою за середню заробітну плату працівників сільського господарства та щорічну відпустку від 5 до 6 тижнів. Практика показала, що метод навчання викладачів виявився невдалим, оскільки майбутній вчитель, який залишився в школі та навчався у свого вчителя не мав контактів з іншими вчителями та їх методами. Така ізольованість не сприяла його розвитку як фахівця та не давала змоги підвищити якість викладання та навчання (Austin, & Selleck, 1975).

Протягом 70-х рр. дехто з майбутніх вчителів міг відвідувати інші школи з метою спостереження за роботою інших вчителів для підвищення власної кваліфікації. Але якість таких спостережень була сумнівною і вважалося, що освіта яку вони надають була недостатньо якісною. Тим не менше до 1880 р. така підготовка вчителів широко використовувалася по всій Австралії та добре збереглася ще на початку ХХ ст. (Aspland, 2006).

Вища освіта в Австралії, в сучасному її розумінні, виникли в середині ХІХ ст., коли на початку 1850-х рр. в результаті розвитку економіки і культурного життя були відкриті перші університети в Сідней (University of Sydney, University

of Technology, University of New South Wales). Пізніше були відкриті університети в Аделаїді (University of Adelaide, University of South Australia), Мельбурні (Royal Melbourne Institute of Technology, University of Melbourne), університет на о. Тасманія (University of Tasmania), Квінслендський (Central Queensland University) у м. Брисбен і Західно-Австралійський (The University of Western Australia) у м. Перті. Ці університети входять до групи найстарших університетів Австралії, а деякі з них входять до групи восьми. Група восьми - це об'єднання восьми лідируючих університетів Австралії, всі основні кампуси яких знаходяться в шести найбільших столичних містах країни. Нині до цієї групи входять такі університети: Аделаїдський університет (University of Adelaide), Австралійський національний університет (Australian National University), Мельбурнський університет (University of Melbourne), Університет Монаша (Monash University), Університет Нового Південного Уельсу (UNSW Sydney), Квінслендський університет (University of Queensland), Сіднейський університет (University of Sydney), Університет Західної Австралії (University of Western Australia). Між університетами групи восьми укладено ряд угод, що дозволяє студентам безперешкодно продовжувати навчання в будь-якому з цих університетів (Castles, 1982).

На початок ХХ ст. кожен з шести штатів Австралії мав свій університет, який був центром освітнього і культурного життя. Австралійські університети підтримували тісний взаємозв'язок з англійськими університетами, які забезпечували університети Австралії своїми педагогічними кадрами, а також здійснювали післядипломну підготовку випускників (Aspland, 2006).

Особливістю розвитку університетів цього періоду є їх повна ізоляваність один від одного, британська система освіти, а також нечисленність студентів, більшість з яких були чоловіки. Жінки отримали повне право навчатися в університеті в 1874 р. (Huams, 1979). Але також Австралійські університети того часу були відкриті новим прогресивним тенденціям які панували в цей період в сфері освіти в ряді європейських країн. Так, в університетах Австралії стало поширюватися вечірнє і заочне навчання, в змісті навчання переважали

професійна і прикладна орієнтація, і незалежність від релігійних установ. Останнє істотно відрізняло австралійські університети від університетів Європи і США (Aspland, 2006).

Нечисленні педагогічні факультети в університетах були недостатньо відвідуваними, тому що додаткове навчання не призвело до збільшення заробітної плати. Вища освіта була в основному доступна лише багатим класам (Birch, 1977).

Кінець XIX - початок XX ст. для Австралії був часом радикальних структурних та ідеологічних зрушень. Ці суспільні перетворення не оминули і освітню сферу. Освітні реформи кінця XIX ст. скасували стару систему освіти, відтак у кожній колонії був створений департамент освіти, відповідальний перед міністром. Реформи не лише позбавили органи місцевого самоврядування колишньої влади над школою, нація, яка орієнтувалася на британський зразок і властиві йому педагогічні ідеї, прийняла освітню систему яка відріклася від децентралізованої британської на користь централізованої, подібно Франції та Німеччині (Aspland, 2006; O'Meara, 2011).

З настанням нового століття з'явилися свідчення нових теоретичних засад про підготовку вчителів початкових класів. У 1914 р. університети взяли на себе зобов'язання щодо професійної підготовки вчителів, визнаючи необхідність в освітній теорії, і навіть існували пропозиції щодо включення в склад університетів педагогічних коледжів, хоча це формально не відбулося до 1988 р. В цей період основна увага була зосереджена на вивченні змісту та методів навчання, а також загальних знань які вважаються прийнятними для учнів початкових класів. Програми та навчальні плани з підготовки вчителів початкових класів розроблялися незалежно в усіх штатах Австралії за вимогами системи освіти окремого штату (Aspland, 2006).

Дослідження літератури того часу свідчить про те, що підготовка вчителів початкових класів тривала три роки і складалася з практичної підготовки, загальнонаукових дисциплін; педагогічних дисциплін. Але навчання було орієнтовано на навчання методів та змісту викладання, ніж у популяризації особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя (Cleverley, 1971).

У другій половині ХХ ст. Австралійські університети пройшли процеси розширення, зміни та адаптації, що не оминуло і професійну підготовку вчителя початкових класів. В післявоєнну епоху уряд Австралії зробив вагомий внесок у зростання вищої освіти, зокрема педагогічної. Університети повинні були відповідати мінливому світовому ринку освіти, тому розвиток державної політики та реформування сектору вищої освіти не відбувався ізольовано, а був відповіддю на вимоги і потреби які ставило суспільство. Таким чином, у 1970 р. з затвердженням «Положення про загальнонаціональну освітню мету» відбулись внутрішні реформи у педагогічній практиці, навчальних програмах, організації навчального процесу, педагогічній освіті, методах проведення оцінювання учнів тощо. Також було розроблені нові і оновлено існуючі навчальні плани та програми з підготовки майбутніх вчителів початкових класів, що відображали специфіку тогочасної освіти (Abbott, & Doucouliagos, 2003).

Широке занепокоєння громадськості щодо статусу професії педагога було відображено в ініціативах урядів штатів щодо регулювання професії викладача та акредитації курсів підвищення кваліфікації вчителів. Наприклад, уряд штату Квінсленд фінансує створення міжсистемного органу реєстрації та акредитації вчителів в Австралії. У 1974 році в Квінсленді була створена Рада з реєстрації вчителів (Board of Teacher Registration (BTR)) з метою покращення якості педагогічної освіти та підвищення статусу професії викладача. Рада уповноважена контролювати початок роботи фахівця на посаді вчителя та регулювати постійну реєстрацію вчителів у Квінсленді. Рада контролює розробку та акредитацію всіх навчальних програм для викладачів у Квінсленді протягом останніх 32 років. Тільки випускники акредитованих програм мають право на реєстрацію як фахівці, які мають ліцензію вчителя в штаті Квінсленд (Aspland, 2006).

Рада поставила нові вимоги до педагогічних університетів. Наприклад вона передбачає, що кожен курс підготовки викладачів повинен включати наступні компоненти: професійні дослідження (включаючи соціологію та психологію навчання на вступному та просунутому рівнях); предметні або змістові дослідження; навчання за програмою вивчення навчальних програм та професійна

практика, що складається з обов'язкової кількості днів, включаючи щонайменше 80 контрольних днів навчання та 20 днів більш широкого практичного досвіду (Vick, 2001).

З середини 80-х років ХХ ст. федеральний уряд почав проводити серію реформ в сфері освіти, спрямованих на збільшення вкладу вищих навчальних закладів в рішення соціально-економічних проблем країни. Реформи торкнулися різних сторін діяльності університетів – наукові дослідження, фінансування, вступна кампанія, організація і зміст навчання і т. д. Також була звернена увага на професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів. Поступово такий термін як «підготовка вчителів» були відкинута на користь «педагогічної освіти», «навчання викладання», «рефлексивна практика», що стали основним напрямком програм підготовки вчителів (Mayer, 2014).

Важливим кроком у розвитку змісту освіти в Австралії у визначений період, в контексті реформування освіти, стало прийняття Гобартської декларації (Hobart Declaration) (1989 р.). Головним завданням якої було налагодити співпрацю в освітньому секторі між штатами та материковими територіями а також змінити підходи до формування змісту шкільної освіти Австралії. Основні положення Декларації полягали у: наданні високоякісної освіти, сприянні розвитку таланту та розумових здібностей австралійців; наданні можливості досягати високих стандартів у навчанні, розвивати особистісні риси та високі моральні якості; сприянні рівноправності в освіті; врахування економічних та соціальних потреб, сприянні розвитку навичок до адаптації у професійному і соціальному житті; спонукання до здобуття освіти; сприяння розвитку знань, вмінь та навичок, які допомагають бути активними та поінформованими громадянами демократичного австралійського суспільства в міжнародному контексті; виховання поваги до етнічних груп та до культурної спадщини країни; сприяння фізичному розвитку, любові до праці та поваги до різних професій (Бондарчук, 2015).

В кінці 80-х і початку 90-х років під впливом документів, спрямованих на вдосконалення навчальних планів, сталася децентралізація системи освіти. Це призвело до скорочення числа чиновників в центральному міністерстві,

посилення шкільного самоврядування, розробці жорстких принципів і умов призначення вчителів шкільними радами та зменшення повноважень з боку центральної влади (Aspland, 2006).

Вагомою подією стало прийняття у 1999 р. Аделаїдської декларації (Adelaide Declaration), що спрямована на підвищення статусу вчителя та якості його професійної підготовки; удосконалення навчальних програм, системи оцінювання, акредитації та атестації; запровадження ефективних методів навчання, що сприятиме підвищенню довіри населення до шкільної освіти (Mayer, Cotton, & Simpson, 2017).

Історично склалося, що робота вчителів початкових класів в Австралії були юрисдикцією штатів і територій, а вища освіта була юрисдикцією Співдружності. Однак, починаючи з 2008-2009 рр., Співдружність зробила кроки для посилення свого впливу на шкільну освіту та роботу вчителів початкових класів, а згодом і педагогічну освіту. На початку 2014 р. Федеральний міністр освіти заснував Дорадчу групу міністрів з питань освіти вчителів (Teacher Education Ministerial Advisory Group), щоб розробити рекомендації щодо того як можна покращити початкову педагогічну освіту в Австралії, щоб краще підготувати нових вчителів з практичними навичками, необхідними для роботи в класі. Групою було зроблено висновок, що, хоча в Австралії підготовка педагогічних кадрів знаходиться на високому рівні, проте потрібно значне поліпшення змісту програм навчання. У відповідь Австралійський уряд пообіцяв здійснити швидкі та рішучі дії для: підвищення якості підготовки вчителів; жорсткого відбору для вступу на навчання; покращення та структурування практичного досвіду для студентів; посилення уваги до оцінки випускників для забезпечення готовності до роботи в класі (Mayer, Cotton, & Simpson, 2017).

Педагоги та вчителі по всій країні, а також влада звертають увагу на результати роботи Консультативної групи міністрів освіти для вчителів та здійснюють зміни в вимогах щодо акредитації програм, що стосується показників ефективності програми, як частини більш жорсткої системи забезпечення якості та оцінювання ефективності роботи педагогів, пов'язаної з австралійськими

професійними стандартами для вчителів на етапі навчання в університетах, для того, щоб відповідати вимогам оцінки випускників для забезпечення готовності до роботи в класі (Mayer, Cotton, & Simpson, 2017).

Навчання протягом декількох століть перетворилося з простої освітньої функції в складну професію. Сьогодні воно розглядається як дуже спеціалізована функція, що включає педагогічні принципи і практику, що покликані забезпечити задоволення освітніх потреб особистості і суспільства. Спочатку вони в основному ґрунтувалися на випадкових спостереженнях та на більш організованих спостереженнях і узагальненні досвіду, а потім на основі філософських і психологічних постулатів і теорій, що виникли (Vick, 2001).

В Австралії вища педагогічна освіта є невід'ємним компонентом, що сприяє її економічному розвитку. Д. Бердлі (Bradley, 2008) наголошує що вона відіграє вирішальну роль для виробництва знань, що відбувається через дослідження та поширення інформації. Виробництво та поширення знань призводить до підвищення продуктивності та економічного зростання, а також соціального росту та добробуту, які вважаються необхідними для ролі Австралії як впливового світового лідера (Klorper, & Power, 2014).

1.3. Законодавче забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів

Інтеграція України до світового освітнього простору актуалізує необхідність забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Це зумовлює зміни в концептуальних підходах, змісті та методиці професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Ефективне функціонування системи освіти, зокрема початкової, значною мірою залежить від нормативно-правового забезпечення як самої освіти, так і підготовки вчителів. Тому особливого значення набуває вивчення досвіду педагогічної Австралії, що є винятково важливим завданням, вирішення якого вможливує

вдосконалення української освітньої галузі й забезпечення якості підготовки вчителя в руслі прогресивних світових тенденцій.

Правове підґрунтя розвитку освіти в Україні відображено в низці законодавчо-нормативних документів, передусім у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст. (2001), законі «Про вищу освіту» (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013), Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016) тощо. Перелічені документи визначають стратегічні підходи щодо регулювання трансформаційних процесів в освітній галузі й наголошують на необхідності підвищення якості професійної підготовки фахівців, здатних до співпраці з світовим співтовариством.

Процеси регулювання педагогічної освіти в Австралії задекларовані у відповідних нормативно-правових документах державного значення. Тому важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки вчителів початкових класів є їх аналіз. Серед законодавчих документів які регулюють освітній процес в Австралії слід виділити наступні: Австралійський закон про освіту (Australian Education Act), Закон про вищу освіту (Higher Education Act); Закон про підтримку вищої освіти (Higher Education Support Act); Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл (The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders), Австралійська рамка якісного навчання (Australian quality training framework), Австралійська рамка кваліфікацій (Australian qualifications framework), Навчальні пакети (Training packages), Австралійський професійний стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers).

Для Австралійського уряду важливим, щоб освіта була високоякісною та справедливою, щоб молоді австралійці могли стати успішними, творчими, активними та обізнаними громадянами. Високий рівень австралійської освіти - це її надійна нормативна база та прозорі механізми підзвітності. Освіта та навчання є загальною відповідальністю влади Австралії в цілому та окремих штатів та

територій зокрема. За вдосконалення освіти на національному рівні відповідають: Рада урядів Австралії (Council of Australian Governments), Департамент освіти та підготовки (Department of Education and Training), Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) а також Національні партнерські угоди (National Partnership Agreements) між штатами та територіями (Darling-Hammond, 2006).

Рада урядів Австралії (Council of Australian Governments) має представництво від урядів штатів та територій та встановлює основні напрямки політики, які мають бути прийняті на національному рівні. Рада з питань освіти є однією з восьми рад, відповідальних перед Радою урядів Австралії через свого представника. Рада з освіти являє собою зібрання, за допомогою якого стратегічна політика щодо шкільної освіти, раннього дитинства та вищої освіти може бути узгоджена на національному рівні, і через яку можна ділитися інформацією та спільно використовувати ресурси для вирішення питань, що мають національне значення (*The Australian*, 2016).

Департамент освіти та підготовки (Department of Education and Training) - головне австралійське урядове відомство, відповідальне за національну політику та програми в галузі освіти, які стосуються раннього дитинства, шкільного навчання, вищої освіти, викладання та дослідження вищої освіти, професійної підготовки та міжнародної освіти. Департамент забезпечує пріоритети та цілі уряду Австралії шляхом розробки та впровадження освітньої політики та програм (*The Australian*, 2016).

Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) був створений урядом Австралії для забезпечення національного керівництва урядовими організаціями Австралії, штатів і територій у просуванні передового досвіду у викладанні та керівництві школою. Інститут займається акредитацією освітніх програм, а також введення і просування австралійських професійних стандартів для вчителів та керівників а також відіграє провідну роль у проведенні національної освітньої реформи під керівництвом міністра (Australian Institute for Teaching, 2014).

Ключовими напрямками діяльності Австралійського інституту викладання та шкільного лідерства є: підтримка та підвищення якості викладання та шкільного лідерства, розробка та впровадження національних підходів до підвищення якості початкової педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Австралії, здійснення дослідження та оцінки для створення якісних публікацій та ресурсів для підтримки вчителів та керівників шкіл, а також виконання обов'язків органу оцінки кваліфікованих мігрантів в Австралію (вчителів дошкільної, початкової, середньої та спеціальної освіти) (*The Australian*, 2016).

Відповідно до Національної партнерської угоди (National Partnership Agreements) від 2014 р. всі відповідні Австралійські урядові організації погодилися спільно працювати над тим, щоб навчання в Австралії забезпечувало якісну і справедливу освіту для всіх (*The Australian*, 2016).

Основним законодавчим документом який гарантує право на освіту є Австралійський Закон про освіту (Australian Education Act), який вступив в силу з 1 січня 2014 року. Відповідно до цього Закону, суб'єкти співдружності, що одержують фінансування (уряди штатів і територій) повинні відповідати та продовжувати дотримуватися умов фінансової допомоги, зазначених у законі. В законі також зазначається, що якість освіти не повинна обмежуватися тим хто навчається, доходом сім'ї, особистими обставинами або місцем розташування школи, особливо це стосується шкіл в віддалених районах країни. Високоякісна Австралійська освітня система створює висококваліфіковану та успішну робочу силу, що призводить до процвітання держави (*Australian Education Act*, 2013).

Австралійський закон про освіту має на меті забезпечити доступну і рівноправну освіту для всіх, з огляду на поставлені національні цілі, серед яких можна виділити наступні: визнання австралійської освіти високоякісною та високо справедливою за міжнародними стандартами до 2025 року; забезпечити модель фінансування, основаної на потребах шкіл; реалізувати Національний план удосконалення шкіл (National Plan for School Improvement). Співдружність буде працювати з урядами штатів і територій та неурядовими освітніми органами з метою здійснення Національного плану вдосконалення шкіл, викладеного в

Національній угоді про реформу освіти (National Education Reform Agreement), для виконання положень цього Закону шляхом вирішення намічених реформ (*Australian Education Act, 2013*).

Згідно до закону всі вчителі в своїй роботі повинні дотримуватися суворих професійних стандартів та ефективних методів навчання. Вони отримують всю необхідну їм підтримку для покращення своєї роботи та забезпечення високоякісного викладання. Адже навчання в Австралії має на меті забезпечити високоякісний освітній досвід з навколишнім середовищем і навчальною програмою, яка допоможе повністю реалізувати свій потенціал. Для цього також школам буде надаватися підтримка для пошуку шляхів постійного вдосконалення через аналіз та застосування даних про результати навчання (включаючи результати, пов'язані з академічною успішністю, відвідуваністю, поведінкою та добробутом школярів), та через посилення відповідальності та звітності перед суспільством про їхню діяльність та продуктивність школярів (*Australian Education Act, 2013*).

Нормативним документом, який на законодавчому рівні регулює вищу освіту є Закон про вищу освіту (Higher Education Act) (2001), який був прийнятий в 2001 р. на зміну закону від 1988 р. Міністр кожні п'ять років з дати прийняття має переглядати цей документ, щоб визначити чи цілі політики цього закону залишаються чинними, і чи умови цього закону забезпечують досягнення цих цілей. Закон передбачає визнання австралійських і зарубіжних університетів і вищих навчальних закладів, акредитацію курсів навчання та затвердження університетів і вищих навчальних закладів для цілей деяких законів Співдружності. Закон складається з трьох розділів, кожен з яких поділяється на частини. В першому розділі дається визначення таких понять як: установа, навчальний заклад, вищий навчальний заклад, університет, кафедра, кваліфікація, кваліфікація вищої освіти, національний кодекс, національний протокол, аспірантура, закон про Співдружність тощо. В другому розділі висвітлені вимоги і особливості до реєстрації вищих навчальних закладів та акредитації навчальних курсів, а також особливості затвердження курсів для іноземних студентів. Третій

розділ містить загальні положення що стосуються адміністративних керівних принципів та особистої відповідальності (Higher Education Act, 2001).

Нормативно-правовим актом, що регулює вищу освіту є Закон про підтримку вищої освіти від 2003 р. (Higher Education Support Act) (2003). Положення Закону передбачають: підтримку вищої освіти, яка характеризується якістю, різноманітністю та рівністю доступу; сприяють розвитку культурного та інтелектуального життя в Австралії; задовольняють соціальні та економічні потреби Австралії для високоосвіченого та кваліфікованого населення; підтримують цілі університетів; направлені на зміцнення бази знань Австралії та посилення внеску дослідницьких можливостей Австралії в національний економічний розвиток, міжнародну конкурентоспроможність та досягнення соціальних цілей; а також направлені на підтримку студентів, які здобувають вищу освіту (*Higher Education Support Act, 2003*).

В цілому цей Закон насамперед передбачає, що Співдружність надаватиме фінансову підтримку вищої освіти: шляхом надання грантів та інших виплат, що здійснюються в основному постачальникам вищої освіти і через фінансову допомогу студентам (як правило, у формі позик), а також визначає список університетів які являються провайдерами вищої освіти в Австралії.

Вагомим для нашого дослідження є також Закон про агентство з якості та стандартам вищої освіти (Tertiary Education Quality and Standards Agency Act) (2011). Закон містить в собі дванадцять розділів, що направлені на: забезпечення національної узгодженості у регулюванні вищої освіти, а також регулювання вищої освіти за допомогою: стандартів якості і принципів; захист і підвищення репутації Австралії як постачальника освітніх послуг; міжнародну конкурентоспроможність Австралії у секторі вищої освіти; майстерність, різноманітність та інновації у вищій освіті Австралії; заохочення та просування системи вищої освіти, яка відповідає соціальним та економічним потребам Австралії для високоосвіченого та кваліфікованого населення; захист студентів, які беруть навчаються або збираються навчатися в Австралії, вимагаючи надання

якісної вищої освіти; а також надання вільного доступу до інформації стосовно вищої освіти в Австралії (*Tertiary Education Quality*, 2011).

Професійна підготовки висококваліфікованих педагогів відповідно до вимог сучасного суспільства, передбачає використання професійних стандартів, які є рушієм розвитку і успішного функціонування сфери освіти. Професійні стандарти використовуються для розроблення освітніх стандартів підготовки кваліфікованих вчителів початкових класів; розроблення програм професійної підготовки, методів оцінки, сертифікації та акредитації, що відповідають потребам економіки; забезпеченні зв'язку освітніх програм різного рівня; побудови ефективною і гнучкою системи освіти, що здатна швидко і адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері (Пуховська, Ворначев, Мельник, & Кравець, 2014).

Досліджуючи досвід Австралії щодо змісту та структури національних стандартів що стосуються підготовки вчителів початкових класів, необхідно зазначити, що ця країна має тривалу історію становлення професійних стандартів. Ідея розроблення та їх практичне використання було розпочато у 1990-х роках. Підґрунтям став процес формування національної системи професійної підготовки вчителів, зокрема і вчителів початкових класів, що передбачало використання єдиних для усіх регіонів принципів, підходів та інструментів функціонування і розвитку професійної освіти. Створенням професійних стандартів є одним із завдань роботи таких організацій як: Рада міністрів (Ministerial Council), Національна рада якості (National Quality Council), Національний координаційний комітет з реалізації проектів (National Project Steering Committee), Рада галузевих кваліфікацій (Industry Skills Council), Регіональні організації управління професійною освітою і підготовкою (State Training Authority) (*Australian Qualifications Framework*, 2013).

Стандарти визначають роботу вчителів та чітко визначають елементи якісного та ефективного викладання в школах XXI століття, що призводить до покращення результатів навчання. Висококваліфіковані педагоги можуть бути джерелом натхнення і, що не менш важливо, забезпечити надійний і послідовний

вплив на молодих людей які роблять вибір щодо подальшої освіти, роботи і життя. Як зазначено в Національному партнерстві щодо покращення якості вчителів (National Partnership on Improving Teacher Quality) і Мельбурнській декларації про цілі в галузі освіти для молодих австралійців (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians), підвищення якості професійної підготовки вчителів вважається важливим роком на шляху підвищення рівня успішності учнів і забезпечення високого рівня освіти в світовому контексті (ALTC, 2011).

Австралійські професійні стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers) є загальнодержавним документом, що описує професійні знання, професійну практику та професійну діяльність, необхідну для вчителів. Вони інформують про розвиток професійних цілей навчання учителів і можуть бути використані для визначення поточних та розвиваючих можливостей, професійних прагнень та досягнень (MCEETYA, 2003).

Вчителі несуть значну відповідальність за підготовку молоді до успішного та продуктивного життя. Австралійські професійні стандарти для вчителів, спираючись на національні та міжнародні дані, підтверджують те, що ефективна робота вчителя має потужний вплив на учнів, тому якість підготовки вчителів є найважливішим з факторів для досягненні успішності учнів (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2011).

Розробка професійних стандартів для вчителів сприяє підвищенню якості навчання і викладання та позитивно впливає на суспільну позицію професії. Австралійські професійні стандарти для вчителів складаються з семи взаємопов'язаних і взаємозалежних стандартів (знання учнів і того як вони навчаються; знання змісту і методики викладання; планування та здійснення ефективного навчання; створення та підтримка сприятливих та безпечних умов для навчання; оцінювання та надання відгуків і звітів про результати навчання; професійне навчання; професійна робота з колегами, батьками/ вихователями та громадою), що згруповані за трьома групами (професійні знання, професійна практика, професійна зацікавленість), та поділяються на чотири етапи кар'єри

(випускник, професіонал, висококваліфікований фахівець, провідний фахівець) для відображення безперервного професійного досвіду викладача. Характеристики етапів кар'єри ілюструються через дескриптори. Стандарти керують підготовкою, підтримкою та розвитком вчителів шляхом уточнення того, що вони повинні знати і вміти робити на кожному етапі кар'єри (Ingvarson, 1998; Leonard, 2012).

Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної сучасної практики викладачів по всій Австралії. Їх розробка включала в себе синтез описів знань, практики та професійної взаємодії викладачів, що використовуються органами влади з акредитації та реєстрації вчителів, роботодавцями та професійними асоціаціями. Кожен дескриптор був поінформований вчителями про розуміння того, що їм потрібно на різних етапах своєї кар'єри (Tuinatuana, 2011).

Стандарт також підкріплює рішення про реєстрацію на різних етапах кар'єри. Реєстрація є частиною комплексу заходів спрямованих на підвищення якості професійної підготовки викладачів. Рівень «Випускник» (Graduate) є еталоном для тих, хто завершує своє навчання і подає заявку на тимчасову реєстрацію. Викладачі, що отримують повну реєстрацію повинні відповідати рівню «Досвідчений» (Proficient) (The National Science Standards Committee, 2002).

Згідно з даних проміжного звіту по Оцінці впровадження Австралійських професійних стандартів для вчителів (Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers) з часу впровадження стандартів більше половини опитуваних (61%) використовували Стандарти у своїй роботі (*Evaluation of the Implementation*, 2013).

Австралія рухається у напрямку до стандартизації педагогічної освіти, де стандарти професійних знань та практичних вмінь використовуються для управління та оцінювання. Належним чином написані стандарти для майбутніх вчителів визначають, що необхідно знати і вміти, незалежно від того на якій спеціальності і в якому навчальному закладі відбувається навчання.

В слід за Австралійськими професійними стандартами для вчителів було розроблено Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл (The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders) (2012).

Підтримка та заохочення професійного навчання вчителів та керівників шкіл є важливою частиною зусиль держави, спрямованих на забезпечення якості освіти. Таким чином Устав у співпраці з зацікавленими сторонами активно сприяє у досягненні цілей встановлених Мельбурнською декларацією, як успішних, впевнених та творчих індивідуумів, активних та поінформованих громадян держави (Rogers, 2017).

Австралійський устав професійного навчання педагогів та керівників шкіл містить детальну інформацію про характеристики ефективного професійного навчання та підкреслює його важливість, як постійної діяльності для всіх вчителів упродовж усієї своєї кар'єри (*Australian Charter*, 2012).

За Уставом професійне навчання визначається як формальний або неформальний навчальний досвід, який отримують вчителі та керівники шкіл, які вдосконалюють свою індивідуальну професійну практику шляхом вдосконалення навчання учнів та взаємодії з навчанням. За найефективнішого професійного навчання розвивається індивідуальний та колективний потенціал професії педагога для вирішення актуальних професійних завдань (*Australian Charter*, 2012).

Австралійський устав професійного навчання вчителів підтверджує важливість навчання в підвищенні професійних знань та практичних умінь вчителів і керівників шкіл для досягнення високих результатів навчання; висловлює надію, що всі вчителі активно беруть участь в професійному навчанні впродовж усієї своєї кар'єри; описує характеристики високоякісної професійної культури і ефективного професійного навчання, щоб допомогти вчителям і тим хто їх підтримує максимально використовувати професійне навчання (*Australian Charter*, 2012).

Професійне навчання буде найефективнішим в тому разі, коли воно буде актуальним, спільним, спрямованим у майбутнє, та допомагатиме вчителям думати, сумніватися і свідомо вдосконалювати свою практику. Все це слід враховувати при розробці, виборі, відображенні або оцінці професійного навчання. Професійна підготовка вчителів є однією з найбільш ефективних стратегій поліпшення результатів навчання учнів в школах. Вона буде варіюватися в залежності від потреб суспільства, але нагальна необхідність активної участі в якісному професійному навчанні залишається незмінною. Устав однозначно визначає ефективну професійну підготовку як спільну відповідальність, яка повинна прийматися на всіх освітніх рівнях (*Australian Charter, 2012*).

На сьогодні урядом Австралії вже реалізовано кілька стратегічних програм розвитку професійної освіти. За результатами функціонування цих програм була сформована Національна рамка навчання (*National training framework*), що складається з трьох основних компонентів, що узгоджені на національному рівні та призначені для забезпечення якості професійної освіти. Та спрямована на підтримку працевлаштування людей, збільшення їх продуктивності, забезпечення визнання отриманих кваліфікацій та підвищення конкурентоспроможності. В її основу покладено три складові: Австралійська рамка кваліфікацій (*Australian qualifications framework*), Австралійська рамка якісного навчання (*Australian quality training framework*), Навчальні пакети (*Training packages*). Ці державні документи мають на меті забезпечити високу якість професійної освіти по всій країні при збереженні самобутності, індивідуальності та самостійності її регіонів у питаннях освіти (*Australian Qualifications Framework, 2013*).

Навчальні пакети (*Training packages*) є ключовою особливістю національної професійної освіти та професійної підготовки в Австралії. Вони використовуються як основа для більшості навчальних програм, включаючи навчальні курси, що пропонуються зареєстрованими навчальними закладами, програми професійного навчання в школах, визнання існуючих навичок та професійне ліцензування. Кожен навчальний пакет складається з трьох

компонентів: компетенції (визначають навички і знання необхідні для ефективної роботи і те, як вони повинні застосовуватися); кваліфікаційна структура (групи окремих компетенцій на всіх рівнях освіти); рекомендації по оцінюванні (підходи до оцінювання, включаючи необхідну кваліфікацію, розробку процесів оцінки і порядок проведення). Головна мета – допомогти досягти кращого співвіднесення між потребами та пропозиціями щодо кваліфікації, заохочувати гнучкий і відповідний розвиток і навчання робочої сили, забезпечувати визнання на національному рівні дипломів та сертифікатів, та підтримка людей у виборі їхньої професії та побудові кар'єри (*Training Packages. (2015)*).

Австралійська рамка якісного навчання (Australian quality training framework) - це набір національно узгоджених стандартів для реєстрації та аудиту викладачів навчальних закладів та акредитації курсів, а також національних стандартів державних і територіальних реєстраційних органів. Ці стандарти забезпечують якість професійної освіти та навчання в Австралії. Щоб покращити якість підготовки та оцінювання знань, у 2007 році документ був переглянутий (Australian National, 2001).

В умовах зростаючої мобільності та прискоренні темпів розвитку світової економіки і ринку праці спостерігається старіння одних професій і спеціальностей та виникнення нових. Взаємне визнання кваліфікацій дасть змогу ефективніше вирішувати економічні та соціальні завдання. Сучасні науковці вбачають вирішення цієї проблеми у розробці систем кваліфікацій (Пуховська, Ворначев, Мельник, & Кравець, 2014). Тому вважаємо за необхідне детальніше розглянути Австралійську рамку кваліфікацій.

Австралійську рамку кваліфікацій було розроблено на початку 1990-х років на основі вже наявних стандартів (Australian Qualifications Framework Council, Australian Qualifications Framework First Edition July 2011, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation Handbook Fourth Edition 2007, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation Handbook Third Edition 2002, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications

Framework Implementation Handbook Second Edition 1998, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation Handbook First Edition 1995). Таким чином її впровадження було розпочато у 1995 році і тривало до 2000 року. Впродовж 2009 – 2011 років було доповнено і розширено, а в 2013 році повторно видано друком.

В цілому Австралійська рамка кваліфікацій забезпечує зв'язок між секторами освіти і праці, що дає можливість кожній окремій людині планувати здобуття освіти на будь-якому етапі кар'єри, і заохочує навчання впродовж життя. Вона створює різнобічну, розвинену національну систему міжгалузевих професійних кваліфікацій. В ній викладено всі кваліфікації на національному рівні, починаючи з атестату про повну середню освіту і закінчуючи рівнем доктора філософії. Крім того, Австралійська рамка кваліфікацій об'єднує їх в єдину систему в усіх регіонах та штатах країни (Кравець, 2013). До її переваг можна віднести такі: заохочується навчання протягом життя; отримана кваліфікація визнається по всій Австралії; кожна назва кваліфікації та її рівень є стандартизованими для їх узгодженості з усіма видами освітніх закладів; всі постачальники освітніх послуг і акредитованих курсів дають гарантію про те, що вони затверджуються урядом (*Australian Qualifications Framework*, 2013).

Професійна підготовка вчителів початкових класів в університетах Австралії ґрунтується на принципах мобільності, відповідності навчання студентським потребам та їхнім можливостям, життєвої та професійної перспективи (ACDE, 2001; *Professional learning policy*, 2009). Вона поєднує 3 рівні: базовий, що передбачає набуття рівня бакалавра; академічний, в результаті якого присуджується ступінь магістра; науковий, що завершується здобуттям ступеня доктора педагогічних наук або доктора філософії. Для отримання на дозволу працювати вчителем початкових класів достатньо рівня бакалавра або магістра. Австралійська рамка кваліфікацій містить перелік всіх необхідних критеріїв теоретичних та практичних знань і навичок які повинен отримати випускник від своїх програм підготовки.

Таким чином метою кваліфікаційного рівня бакалавра є кваліфікація осіб, які застосовують широкий та послідовний набір знань у різних контекстах для професійної роботи та шляхів подальшого навчання. Кваліфікація бакалаврів знаходиться на 7 рівні рамки кваліфікацій. Кваліфікаційні вимоги до бакалавра повинні бути розроблені та акредитовані, щоб випускники могли продемонструвати результати навчання, виражені як знання, навички та застосування знань та навичок, зазначених у критерії 7 рівня та дескриптора бакалавра (*Australian Qualifications Framework, 2013*).

Випускники ступеня бакалавра матимуть: пізнавальні навички критичного аналізу, аналізу, консолідації та синтезу знань; когнітивні та технічні навички для демонстрації широкого розуміння знань в деяких областях; пізнавальні та творчі навички для здійснення критичного мислення та судження у визначенні та вирішенні проблем інтелектуальної незалежності; навички комунікації, щоб представити чітке, узгоджене та незалежне викладання знань та ідей.

Випускники магістри матимуть знання та навички для досліджень, професійної практики, або подальшого навчання. Австралійська рамка кваліфікацій визначає три основні форми магістерських ступенів в рамках магістерської кваліфікації: магістратура (наукові дослідження), магістратура (курсозна робота) та магістратура (розширена). Кваліфікація магістрів розташована на рівні 9 рамки кваліфікацій. Випускники цього рівня будуть мати експертні, спеціалізовані пізнавальні та технічні навички роботи. Вони зможуть: критично проаналізувати, відобразити та синтезувати складну інформацію та теорії; досліджувати та застосовувати встановлені теорії до знань чи практики; інтерпретувати та передавати знання, навички та ідеї.

Австралійська рамка кваліфікацій узгоджується з кваліфікаціями інших країн. Відтак Комітет міжнародного співвіднесення Австралійської рамки кваліфікацій (AQF International Alignment Committee) є державним органом, створеним для здійснення технічного узгодження Австралійської рамки кваліфікацій з кваліфікаціями іншими країн або регіонів з якими уряд Австралії підписав угоду. Він несе відповідальність за: проведення заходів, необхідних для

узгодження Австралійської рамки кваліфікацій з рамками кваліфікації іншої країни чи регіону; залучення людей, котрі зацікавлені в такому узгодженні шляхом комплексної комунікаційної стратегії, щоб забезпечити широке та відкрите консультування та поширення заключних результатів; координацію роботи проектних груп та консультантів які займаються узгодженням (*Australian Qualifications Framework*, 2013).

Беручи до уваги важливість високої якості педагогічної освіти для Австралії та її прагнення займати лідируюче місце серед високорозвинених країн необхідні дослідження для створення більш обґрунтованої бази для оцінки результатів програм підготовки вчителів на національному та міжнародному рівнях. В Австралії існує велика кількість досліджень з питань педагогічної освіти. Прикладом одного з таких досліджень є звіт «Кращі програми навчання вчителів і власні програми Австралії» (*Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*). Цей звіт був підготовлений Австралійською радою з досліджень в галузі освіти (*Australian Council for Educational Research*) для підтримки роботи Дорадчої групи міністрів з питань освіти вчителів (*Teacher Education Ministerial Advisory Group*). Раді було запропоновано провести засновані на фактичних даних дослідження та здійснити порівняльний аналіз Австралійських програм та кращих навчальних програм підготовки вчителів в світі, визначити принципи передової практики для розробки, надання та оцінки програм професійної підготовки вчителів і визначити особливості програм педагогічної освіти, що найбільш ефективно підтримують успішний перехід до професійної діяльності (*Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014*).

Звіт складається з 7 розділів: вступ, побудова програм підготовки, впровадження ефективного практичного досвіду, підтримка переходу від навчання до трудової діяльності, порівняння австралійських програм підготовки вчителів зі світовими, системи освіти в країнах з високим рівнем розвитку, зіставлення австралійських систем підготовки вчителів.

Згідно представленого документу навчальні програми для вчителів в Австралії будуються з урахуванням таких принципів: узгодженість, що базується на загальному, чіткому баченні результатів навчання; сильна основна навчальна програма, що викладається в контексті практики, заснована на знаннях про розвиток дітей, навчання в соціальних і культурних контекстах, ретельно розроблений практичний досвід, що тісно пов'язаний з теоретичною підготовкою; чіткі стандарти, що використовуються для керівництва і оцінки теоретичної та практичної підготовки; стратегії, що допомагають дізнатись про досвід інших; підхід до дослідження, що пов'язує теорію і практику, в тому числі регулярне використання випадкових методів, аналіз викладання і навчання, а також дослідження досвіду передових вчителів-практиків; сильні партнерські відносини між університетами та школами, які здійснюють підготовку та дозволяють студентам вчитися викладати в професійному середовищі; оцінка, заснована на професійних стандартах, які оцінюють викладання за допомогою демонстрації критичних навичок і умінь з використанням оцінок ефективності, які підтримують розвиток «адаптивного досвіду» (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Особливістю програм професійної підготовки вчителів є те, що рішення про випуск студентів та їх реєстрацію як вчителів ґрунтуються на основі рівня знань і вмінь визначених професійними стандартами, а не традиційним формами оцінювання, що використовуються в університетах. Зусилля, спрямовані на підвищення ефективності програм підготовки педагогів, будуть посилюватися надійними методами оцінки результатів цих програм. Оцінка вимагає досягнення згоди між установленими стандартами та надійними і достовірними методами оцінки відповідності випускників цим стандартам (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Значну увагу у звіті приділено питанню практичної підготовки майбутніх фахівців. Мінімальна кількість днів, які в освітніх програмах повинні виділятися на педагогічну практику студентів визначається австралійськими стандартами. Проте загальний час, що виділяється, структура та терміни широко відрізняються

між університетами. Дослідження підкреслює важливість створення балансу між часом, присвяченим навчанню в вищих навчальних закладах та навчанню на робочому місці, тобто практиці, з суттєвою їх інтеграцією, що має велике значення для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів. Оскільки досвід роботи в школі спочатку може бути стресовим, то центральним завданням для підтримки фахівців, які починають працювати є наявність ментора, який може стати важливим ресурсом для зменшення будь-якого сприйнятого стресу (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014). Детальніше питання менторства та підтримки розглянемо в наступному розділі.

Автори зазначають, що незважаючи на те, що важливість практичного досвіду є безперечною, існують серйозні проблеми щодо його тривалості та якості. Відсутність структури, чіткої мети або визначальних результатів була висвітлена як проблема багатьох навчальних програм (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Якість програм професійної підготовки в значній мірі залежить від соціального, політичного і нормативного контексту, в якому вони діють. Програми підготовки вчителів в високорозвинених країнах мають наступні характеристики: вони дають максимальні можливості для оволодіння предметним змістом; використовують дослідження як спосіб розробки інформованої, рефлексивної позиції по відношенню до навчання (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

У сучасному освітньому середовищі реєстрація викладачів та супровідні кроки щодо акредитації програм підготовки вчителів є частиною більш широкого процесу посилення якості та статусу професії педагога. Усі університетські процеси, включаючи внутрішні процедури затвердження програм та процеси моніторингу й забезпечення якості навчання підлягають аудиту Австралійським агентством якості університетів (Australian Universities Quality Agency (AUQA)).

Роль Австралійського агентства з якості університетів (AUQA) та зовнішніх органів акредитації, які покладаються на оцінку якості програм професійної підготовки, є досить різними. Агентство - це незалежний національний орган, що

не надає прибутку. Воно сприяє, перевіряє та звітує про забезпечення якості австралійської вищої освіти. Агентство було офіційно засновано Радою Міністрів з питань освіти, навчання та молоді (Ministerial Council on Education, Training and Youth Affairs (MCEETYA)) у березні 2000 р. Агентство з якості університетів досліджує те, якою мірою установи виконують свої завдання, оцінюючи відповідність механізмів забезпечення якості установи у ключових сферах викладання та навчання, досліджень та управління. Вони оцінюють успіх установи в підтримці стандартів, відповідних університетській освіті в Австралії (Ingvarson, McKenzie, & Ellio, 2006).

Отже, як засвідчують проаналізовані нами нормативно-правові, законодавчі документи та звіти, питання якості професійної підготовки вчителя та відповідність набутих ним знань та вмінь загальнодержавним стандартам протягом останніх років є провідною рисою освітньої політики Австралії. Адже професіоналізм учителів займає важливе місце в контексті світового розвитку країни, оскільки якісна освіта потребує якісно підготовлених вчителів. Особливо це стосується вчителів початкових класів, які є початковим етапом у здобутті молодими австралійцями знань та вмінь.

Висновки до першого розділу

У розділі окреслено теоретичні засади професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії. З'ясовано, що різні аспекти розглядуваної проблеми досліджували як українські, так і зарубіжні вчені, проте цілісного дослідження проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії не здійснено.

У межах характеристики теоретичних засад професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії уточнено базові поняття дослідження – «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «професійний стандарт вчителя». Продемонстровано,

що науковці всебічно і ґрунтовно аналізують ці поняття, проте через поліаспектність і поліфункціональність понять існують розбіжності у їх визначенні.

Проаналізувавши різні підходи до вивчення означеної проблеми нами було встановлено, що професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів доцільно розглядати як поетапний багатоаспектний процес оволодіння знаннями та практичними вміннями і навичками, формування професійних компетентностей, розвитку професійних та загальнолюдських якостей особистості що сприятимуть творчому та ефективному вирішенню професійних завдань.

З метою цілісного дослідження і визначення передумов й особливостей розвитку професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії та з'ясування чинників її реформування здійснено історико-педагогічний аналіз, який дав змогу дослідити генезу педагогічної освіти в країні взагалі та професійної підготовки вчителів початкових класів. Зокрема виявлено, що історія становлення і розвитку педагогічної освіти в Австралії має глибоке історичне коріння. Реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Австралії пов'язано з еволюцією шкільної освіти на різних історичних етапах. За декілька століть навчання перетворилося з простої освітньої функції в складну професію. Установлено, що австралійський уряд чітко усвідомлює, що від якості початкової освіти залежить якість подальшого навчання кожного учня, а також якість початкової освіти є ключовим критерієм сталого розвитку суспільства. Тому постає необхідність у високо-кваліфікованих вчителях початкових класів, які були б професійно компетентними, вміли враховувати індивідуальні особливості та знаходили підхід до кожної дитини.

Сучасний етап розвитку освіти в Австралії характеризується розвитком концепції безперервної педагогічної освіти; мультикультурністю в освіті; розробкою програм підготовки фахівців, що будуть здатні працювати в умовах адаптації до сучасних вимог. Високий рівень австралійської системи освіти - це її надійна нормативна база. Установлено, що нормативно-правова база з

професійної підготовки майбутніх вчителів в Австралії є досить розгалуженою, охоплює різні аспекти і проблеми педагогічної освіти та представлена наступними документами: Австралійський закон про освіту (Australian Education Act), Закон про вищу освіту (Higher Education Act); Закон про підтримку вищої освіти (Higher Education Support Act); Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл (The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders), Австралійська рамка якісного навчання (Australian quality training framework), Австралійська рамка кваліфікацій (Australian qualifications framework), Австралійський професійний стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers) тощо.

Підкреслимо, що освіта та навчання є загальною відповідальністю влади Австралії в цілому та окремих штатів та територій зокрема. За вдосконалення системи освіти на національному рівні відповідають: Рада урядів Австралії (Council of Australian Governments), Департамент освіти та підготовки (Department of Education and Training), Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) а також Національні партнерські угоди (National Partnership Agreements) між штатами та територіями.

За результатами нашого дослідження доходимо висновку, що австралійська система підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів початкових класів, пройшла складний та довготривалий шлях реформування ефективно інтегрується з світовим освітнім простором з урахування національних традицій.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора (Кобюк, 2015а; Кобюк, 2016а; Кобюк, 2016d; Кобюк, 2017; Кобюк, 2017с; Кобюк, 2017b; Кобюк, 2018с; Кобюк, 2020е).

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

У розділі охарактеризовано основні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії, вивчено особливості організації та змісту професійної підготовки, розкрито підходи до розробки навчальних планів та освітніх програм; розглянуто форми та методи професійної підготовки; з'ясовано значення набуття педагогічного досвіду в процесі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів.

2.1. Основні вимоги до організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії

Національна мета у галузі освіти в XXI столітті - Аделаїдська декларація (The National Goals for Schooling in the 21st Century - The Adelaide Declaration), прийнята Радою міністрів з питань освіти, підготовки кадрів та молоді (Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs) у 1999 р., спрямована на вдосконалення австралійського шкільного навчання в рамках національного співробітництва. Першим кроком до досягнення якісної шкільної освіти, що важливо для майбутнього молодих австралійців і народу в цілому, є зміцнення та розвиток якості, професіоналізму та поваги до професії вчителя. Дії щодо підвищення якості вчителів у австралійських школах мають розпочатися ще на етапі їхнього навчання. Оскільки в Австралії налічується близько десяти тисяч шкіл де працює чверть мільйона вчителів, більшість з яких вчителі початкових класів які несуть відповідальність за вивчення трьох з чвертю мільйона учнів, то якість навчання і викладання розглядається як один з найважливіших показників, що впливають на ефективність освіти. Зміцнення педагогічної освіти і стандартів лежить в основі планів австралійського уряду щодо підвищення якості підготовки та поваги до професії вчителя. Загальні компоненти якої розглядаються як

найкраща в світі практика в галузі педагогічної освіти з особливим акцентом на: педагогічні підходи - способи навчання вчителів в університетах, те як вони вчать своїх учнів в школах, а також різні способи навчання; предметний зміст - наскільки добре вчителі розуміють зміст предметів які вони викладають; професійний досвід - можливість під час навчання проваджувати теорію на практиці (*Teacher Education Ministerial*, 2014; Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Для всебічного розкриття основних вимог до організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії вважаємо за доцільне розкрити особливості початкової школи (Primary school), яка слідує після дошкільної освіти, та є першим етапом навчання. Навчання в школі розпочинається з 5-6 років і триває 6 або 7 років (залежно від штату або материкової території) (Бондарчук, 2015).

Таким чином, вчителі початкових класів навчають та виховують дітей віком від 6(5) впродовж 7(8) років шляхом планування і проведення освітньої програми для розвитку навичок грамотності і рахунку, а також фізичного, емоційного, інтелектуального і соціального зростання своїх учнів. В університетах вчителів початкових класів, як правило, навчають викладати весь навчальний план. Деякі з них додатково навчаються, щоб стати спеціалізованими вчителями, які розробляють програми і вчать учнів з особливими потребами, дітей з сільських і ізольованих регіонів або дітей для яких англійська є другою мовою. У деяких школах вчителі початкових класів навчають іншим мовам, крім англійської, якщо вони мають відповідну кваліфікацію (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2014).

Основним завданням австралійської школи, яка носить соціально-справедливий характер є розкриття таланту та можливостей всіх учнів, які повинні оволодіти набором певних моральних та загальнолюдських якостей, спеціальних навичок і вмінь щоб стати гідними австралійцями

Навчальні програми в школах Австралії складаються з інваріативної та варіативної складових, на яку відводиться до 20% навчального навантаження.

Зміст навчальних програм для початкових класів складається з таких предметів як: англійська мова, математика, суспільні науки, природничі науки, музика, мистецтво, фізичне виховання та основи здоров'я та комплекс непрофільних предметів, які визначаються школою з урахуванням наявності вільних годин, потреб учнів, місцевих традицій та профілю школи. При чому на англійську мову та літературу роблять особливий наголос, приділяючи їм 25%-30% навчального навантаження. Математика є не менш важливою, їй приділяють 20% навчального навантаження. Далі йдуть природничі науки, технології, основи здоров'я, фізичне виховання, гуманітарні і соціальні науки, мистецтво яким виділяють по 6%-10% навчального навантаження (Бондарчук, 2015).

Австралійський уряд чітко усвідомлює, що якість початкової освіти є ключовим критерієм сталого суспільства, тому постає необхідність у висококваліфікованих вчителів початкових класів, які професійно компетентні, вміють враховувати індивідуальні особливості та знаходити підхід до кожної дитини. Для покращення освіти вчителів початкових класів в Австралії важливі як структурні, так і культурні зміни, а також співпраця університетів та шкіл. З цією метою було зроблено наступне:

1. Посилений національний процес забезпечення якості. Гарантія того, що всі програми підготовки вчителів початкових класів суворо оцінюються, щоб гарантувати якість випускників. Їх розробка та реалізація повинна базуватися на найновіших дослідженнях та найкращій практиці. Постійний моніторинг впливу програм на можливість та ефективність підготовки вчителів є необхідними для постійного вдосконалення та забезпечення якості. Програми, що не здійснюють якісну підготовку не повинні працювати. З цією метою повинен бути посилений процес акредитації програм підготовки вчителів початкових класів.

2. Прозорий механізм вступу. Робота в школі вимагає як академічних навичок, так і особистих якостей вчителя. Ці компоненти мають вирішальне значення для підвищення шансів на успіх у майбутній професійній діяльності. Для відбору абітурієнтів університети повинні використовувати складні підходи, що визначають як рівень академічних навичок, включаючи навички грамотності

та читання, так і необхідні особисті якості. Університети зобов'язані публікувати свої процедури відбору, щоб показати прозорість відбору на належній основі тих, хто найкраще підходить для професії вчителя.

3. Інтеграція теорії та практики. Теорія та практика в підготовці вчителя початкових класів повинні бути нерозривними та взаємно пов'язаними у всіх компонентах програм підготовки. Студенти повинні знати не лише теорію, але й мати професійний досвід, що забезпечує реальні можливості до інтеграції теорії та практики. Щоб це зробити університети, які працюють зі школами, будуть зобов'язані створювати структурні та взаємовигідні партнерські відносини.

4. Готовність до професійної діяльності. Австралійська громада повинна бути впевнена в тому, що всі випускники були оцінені та визнані вчителями. Оцінка не може бути простим іспитом та сертифікатом. Справжня оцінка готовності до роботи в класі повинна відображати складні навички, необхідні для успішної професійної діяльності. Крім того, вчителю-новачку необхідно надати підтримку для реалізації його потенціалу.

5. Національні дослідження та можливості. Необхідно, щоб уряд Австралії створив можливість використовувати сильні, засновані на фактичних даних дослідження в області педагогічної освіти. Для підвищення якості педагогічної освіти необхідно впроваджувати інноваційні розробки в програми підготовки, а також працювати в напрямку підвищення рівня педагогічної професії. Також необхідно ввести посилену систему реєстрації вчителів. Тобто студенти до початку навчання повинні реєструвалися як вчителі. Це сприятиме як їх прихильності до професії, так і плануванню робочої сили. Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) повинен розширити свої функції включивши управління національними дослідженнями ефективності педагогічної освіти, щоб австралійська педагогіка могла постійно вдосконалюватися (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014; Cochran-Smith, & Power, 2010).

Ефективна австралійська педагогіка зосереджена навколо основних принципів навчання, вивчення та оцінювання. Вважаємо за доцільне детальніше розглянути кожен з принципів:

1. Навчальне середовище є підтримуючим, шанобливим та продуктивним. Тобто, в результаті застосування цього принципу розвиваються позитивні відносини між учителем і учнями, а також між учнями; формується, встановлюється і підтримується культура цінностей і поваги до людей і їх спільнот; навчальний досвід сприяє розвитку впевненості в собі; зусилля цінуються і визнаються для підтримки і заохочення успіхів студентів.

2. Навчальне середовище сприяє самомотивації, наполегливості, незалежності та взаємозалежності. Студенти ставлять цілі та несуть відповідальність за своє навчання, співпрацюють для сприяння змістовному навчанню. Вчителі наголошують на якості навчання завдяки великим очікуванням.

3. Потреби, інтереси та різноманітність студентів відображаються у навчальному досвіді та змісті програми - широкий спектр стратегій викладання та досвіду навчання використовується для пропаганди різних способів навчання та мислення. Стратегії викладання та навчальний досвід забезпечують гнучкість у відповіді на потреби студентів. Попереднє навчання, знання та вміння визнаються та базуються на них.

4. Ті хто навчається кидають виклик і надають можливості для розвитку глибокого розуміння, осмислення цінностей і відносин, а також розвитку і застосування навичок. Інтерактивні підходи до навчання використовуються для заохочення критичного мислення, творчості, роздумів та вирішення проблем. Навчання триває і прогресує з часом. Навчальний досвід відображає реальний контекст студентів для побудови зв'язків.

5. Оцінка є невід'ємною частиною викладання та навчання. Оцінювання використовується регулярно, щоб пропонувати студентам зворотний зв'язок та інформувати про планування та навчання. Практика оцінювання спонукає до роздумів та самооцінки (*Principles of pedagogy*, 2020).

Австралійський уряд створив Дорадчу групу міністрів з питань освіти вчителів (Teacher Education Ministerial Advisory Group) для надання консультацій про те, як можна поліпшити програми навчання вчителів для кращої підготовки нових вчителів з практичними навичками, необхідними для роботи. Діяльність Консультативної групи також спрямована на розширення можливостей австралійських вчителів і забезпечення довіри громадськості, університетів та випускників які тільки розпочинають свою трудову діяльність в школах.

Вивчаючи педагогічну освіту і формулюючи свої рекомендації, Консультативна група керувалася низкою фундаментальних принципів. По-перше, підготовка нових вчителів є спільною відповідальністю, тому педагогічна освіта повинна бути забезпечена шляхом тісної інтеграції всіх її секторів. По-друге, суспільство має бути впевненим в тому, що всі показники і процеси, що забезпечують якість програм підготовки вчителів сприятимуть її поліпшенню. По-третє, педагогічну освіту має охоплювати використання достовірних даних (від розробки і апробації програм до оцінки їх результатів). Необхідна прозорість в освіті вчителів початкових класів для підтримки підзвітності та інформування громадськості (*Teach for Australia, 2014*).

При проведенні своєї роботи Консультативна група зазначає, що університети повинні зберігати гнучкість при розробці і апробації програм. Також вони повинні продемонструвати, що їх програми мають високу якість, здійснюють позитивний вплив на навчання студентів і відповідають потребам шкіл і інших роботодавців. Завдання її роботи полягає в тому, щоб об'єднати уряд і освітні системи, щоб спиратися на існуючі реформи, спрямовані на поліпшення педагогічної освіти в Австралії (*Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014*).

Австралійські науковці визначили фундаментальні принципи на основі яких базується високоякісна підготовка вчителів початкових класів (Рис. 2.1.1.).



Рис. 2.1.1. Принципи якісної підготовки вчителів початкових класів в Австралії (Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F (2014)

Детальніше розглянемо кожен з принципів. Перший з них – це співробітництво. Університети, роботодавці та школи повинні поділитися зобов'язанням щодо вдосконалення педагогічної освіти вчителів та співпрацювати для досягнення високих результатів. Вся академічна педагогічна освіта повинна бути інтегрована з практикою в школах, щоб початкова педагогічна освіта стала об'єднаним та взаємозміцнюючим конгломератом теорії та практики.

Якість – посилена увага на забезпеченні та вдосконаленні якості всіх елементів професійної підготовки вчителів початкових класів є життєво важливим для забезпечення якості їх підготовки та якості освіти яку вони доставляють. Процеси забезпечення якості повинні бути ретельно розроблені. У зв'язку з цим, система акредитації повинна акредитувати хороші програми підготовки вчителів та повинна гарантувати, що програми низької якості не будуть акредитовані або будуть закриті.

Результативність – повинна бути основою всіх елементів освіти, від розробки і апробації програм до викладання, що реалізується в рамках цих

програм. Це поширюється на чітку демонстрацію доказів результатів курсів і, в свою чергу, результатів навчання.

Відкритість – вчителі повинні мати чітке уявлення про те, чого очікувати від навчання і в свою чергу про те, що від них очікують протягом усього періоду навчання. Необхідно забезпечити відкритість усіх елементів підготовки, від відбору абітурієнтів до випуску (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Щоб стати вчителем в Австралії випускники повинні мати як мінімум чотирирічну кваліфікацію вищої освіти на повну зайнятість структуровану наступним чином:

- трирічний ступінь бакалавра плюс дворічна професійна кваліфікація випускників (наприклад бакалавр мистецтв та магістр);
- інтегрована кваліфікація не менше чотирьох років, що включає галузеві та професійні дослідження (наприклад бакалавр початкової освіти);
- об'єднані ступені тривалістю принаймні чотири роки (наприклад бакалавр середньої освіти та бакалавр наук);
- інші комбінації кваліфікацій, визначені університетами та затверджені педагогічними органами влади у співпраці з Австралійським інститутом викладання та шкільного управління (включаючи програми, орієнтовані на зайнятість) (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Вступ до університетів в Австралії здійснюється здебільшого за результатами Вищого вступного розрахунку (Tertiary Admission Rank (ATAR)) що базується на результатах 12-го року навчання в школі. Кожен штат чи територія мають свій власний метод розрахунку, який університети потім використовують для вступу студентів на навчання. Також вступ на навчання можна здійснити за результатами першого ступеня вищої освіти в разі продовження навчання. Більшість абітурієнтів вступає на навчання як випускники останнього року навчання в школі (11 чи 12 клас). В даний час педагогічні факультети не часто

проводять співбесіду або відбирають студентів іншими способами (Cheryl, 2006; Monash University, 2017).

Деякі університети воліють зосереджувати увагу на академічних відмінностях, а інші підкреслюють особисті якості які важливі в майбутній педагогічній діяльності. Дослідження демонструють, що для того щоб людина стала успішним вчителем необхідні навички грамотності та навички читання, сильні міжособистісні та комунікативні навички, бажання навчатися та мотивація до навчання. Визнання цих характеристик може дозволити університетам Австралії набирати абітурієнтів які, найімовірніше, будуть успішними вчителями (ACER, 2003b).

В Австралії відомі приклади складних методів відбору вступників, де розглядають не тільки рівень знань абітурієнтів, але й їх особисті якості. Ці методи можуть включати психометричну оцінку, наявність попереднього досвіду, інтерв'ю та письмові звернення. Один із таких методів під назвою Селектор вчителів (Teacher Selector) застосовується в Університеті Мельбурна. Селектор вчителів - це веб-інструмент який складається з ряду оцінок, що збирають інформацію щоб допомогти у відборі студентів. Університет Мельбурна використовує селектор, а також навчальні результати претендентів для кращого відбору кандидатів на навчання (Marshall, Cole, & Zbar, 2012; Monash University, 2017).

Процедура прийому яку використовує Австралійський університет Нотр-Дам (Notre Dame), передбачає інший підхід до відбору абітурієнтів. Після розгляду результатів Вищого вступного розрахунку університет використовує два додаткові заходи для визначення тих, хто найімовірніше підходить для навчання. По-перше абітурієнти подають особисту заяву щоб забезпечити розуміння їхніх інтересів та амбіцій. По-друге, з кожним студентом співробітник проводить інтерв'ю в індивідуальному порядку для вивчення їх професійної придатності (Marshall, Cole, & Zbar, 2012).

Існує також ряд вищих навчальних закладів які пропонують додаткову підтримку тим хто не може спочатку відповідати вимогам для вступу на навчання

до педагогічного факультету. Університет Нової Англії (University of New England) пропонує Навчальний курс для вчителів призначений для надання необхідного стандарту грамотності та читання для навчання, відповідно до штатних вимог щодо реєстрації (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Таким чином можемо побачити, що Австралійські університети ґрунтовно підходять до відбору абітурієнтів на навчання застосовуючи різні методи відбору. Уряд країни робить все можливе щоб такі методи базувалися на академічних та особистих характеристиках майбутнього вчителя та щоб впроваджувалися складні та прозорі підходи до відбору, які б враховували академічні можливості кожного абітурієнта та особисті ознаки, що необхідні для навчання.

Близько чверті студентів які навчаються в австралійських університетах перебувають за кордоном. При багатьох університетах діють програми підготовки до вступу в університет (Foundation Programs) тривалістю не більше 1 року, якими користуються здебільшого іноземні абітурієнти (Maunder, & Broadbent, 1995).

Для студентів Австралії навчальний рік збігається з календарним роком, що починається в січні - лютому і закінчується в листопаді - грудні. Вищі навчальні заклади зазвичай мають два семестри з іспитами або оцінюваннями, що проводяться у червні та листопаді. Тривалі перерви на літній відпочинок (канікули) - з листопада по лютий. Деякі вищі навчальні заклади запровадили третій семестр, який проходить в літні місяці (Lynch, & Yeigh, 2013).

Цікавим є також той факт, що тривалість навчання на заочній формі навчання збільшується у двічі. Тобто якщо тривалість навчання на очній формі триває 4 роки, то на заочній – 8 років (Korthagen, 2010).

В австралійських університетах студенти беруть активну участь в процесі навчання. Акцент робиться на здатності нестандартно і незалежно мислити, критично підходити до прочитаного матеріалу, приймати участь в дискусіях і працювати в команді. Університети допомагають розвивати академічні навички, а також забезпечують платформу для подальшого професійного та особистісного зростання (*The Australian education system*, 2015).

Всі навчальні програми для підготовки вчителів початкових класів структуровані таким чином, щоб включати: професійні предмети, що передбачають вивчення змісту навчальних дисциплін, їх викладання та оцінку; академічні предмети, включаючи соціальний й психологічний розвиток, освіту дітей з особливими потребами, освіта аборигенів і о. Торреса; не менш шести тижнів безперервного і повного педагогічного досвіду в школі. Теорія та практика нерозривні та взаємно посилені у всіх програмних компонентах підготовки. Викладачі повинні ретельно вивчити зміст, який вони викладатимуть і чітко розуміти сутність професійного досвіду який, як доведено, має велике значення для студентів (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014). Місця де майбутні вчителі здобувають професійний досвід повинні забезпечувати реальні можливості підготовки до інтеграції теорії та практики. Тому університети створюють структурні та взаємовигідні партнерські відносини зі школами. Ці партнерські відносини встановлюють критерії професійного досвіду в різних ситуаціях у класі, а також включають в себе наставництво та підтримку викладачів які постійно контролюють свою власну практику (Brady, 2002; Broadbent, & Brady, 2013).

Перша ступінь яка надається більшістю австралійських університетів це ступінь бакалавра (Bachelor's degree), якого існує кілька типів. Ступінь звичайного бакалавра присуджується за успішне завершення 3-річної програми очного навчання, деякі професійні бакалаврські рівні тривають 4 роки (*The Australian education*, 2015). Найбільш поширенішою кваліфікацією для вчителів початкових класів, які в даний час присуджуються при успішному завершенні навчання, є чотирирічний ступінь бакалавра, що включає в себе комплексну програму з предметів академічного та професійної циклів або ступінь бакалавра щонайменше по одній предметній області (спеціалізації), яка підходить для навчання в школах плюс одно- або дворічна програма професійного навчання.

Так Квінслендський університет (The University of Queensland) пропонує бакалаврську програму навчання за спеціальністю бакалавр початкової освіти (Bachelor of Education (Primary)) тривалістю 4 роки стаціонарного навчання. Це 7

рівень за Австралійською рамкою кваліфікацій. Спеціальність акредитована Австралійським інститутом викладання та шкільного управління (Australian Institute For Teaching And School Leadership) і передбачає забезпечення академічними знаннями та професійними навичками необхідними для навчання та розвитку дітей. Начальний рік в університеті розпочинається з кінця лютого. Протягом всього періоду навчання студент має засвоїти 64 юнітів: 54 з частини А; 6 з частини В і 4 з частини В або частини С або комбінація обох. З допомогою літер А, В, С позначають групи дисциплін які пропонуються для вивчення. Стандартне навантаження має 8 юнітів на семестр (The University of Queensland, 2017).

Важливою складовою підготовка вчителів є професійний досвід. Для програм педагогічної освіти Австралії характерною є заміна слова «практика» терміном «професійний досвід». Який, на думку науковців, краще розкриває сутність діяльності де вчитель і учень активно залучені до складної професійної діяльності з навчання різними способами в рамках програми підготовки майбутніх вчителів. Крім того, використовуючи термін «професійний досвід» визнається його роль у наданні професійних знань та практичних умінь протягом усіх років навчання в університеті. Студенти протягом 4 років навчання мають пройти 80 днів контрольованого професійного досвіду (The University of Queensland, 2017; *Early Teacher Development*, 2014).

Педагогічні факультети та департаменти освіти цінують розвиток партнерських відносин зі школами. Про це свідчить взаємна робота викладачів вищих навчальних закладів в школах і відділах освіти. В результаті цього спостерігається посилення тенденції до встановлення конкретних партнерств в школах і університетах для створення зв'язків між теоретичною підготовкою і професійним досвідом (Arella, 1993).

До закінчення навчання студент повинен успішно здати тест на предмет грамотності та розрахунку (LANTITE), як це встановлено Австралійським інститутом викладання та шкільного лідерства (AITSL). Студент, який успішно

завершив навчання, але не склав тест, може отримати ступінь бакалавра, але не має права реєструватися як вчитель (The University of Queensland, 2017).

Австралійський ступінь бакалавра не має гуманітарного компоненту. На додаток до ступеня звичайного бакалавра, студенти можуть отримати диплом з відзнакою який може бути присвоєно після завершення додаткового року дослідження і навчання студентів, які досягли хороших результатів в ході їх 3-річної бакалаврської програми, або після завершення складнішої інтегрованої 4 річної програми призначеної для перспективних студентів. Особливістю додаткового року полягає в першу чергу в вивченні методів дослідження необхідних для подальшого навчання. Більшість університетів пропонують чотирирічні програми навчання на повний робочий день, і переваги в області зайнятості вчителів зазвичай надаються тим, хто пройшов 4 річну підготовку. Відзнака бакалаврського рівня, також класифікується як першого класу або другого класу. Студенти, які отримати відзнаку першого або другого класу мають прямий доступ до PhD програми (*The Australian education*, 2015).

Австралійські університети також видають дипломи подвійного бакалавра, які охоплюють дві предметні області. Ці програми зазвичай тривають 5 років, і студенти отримують ступінь бакалавра з двома різними спеціальностями. В комбінованому ступені бакалавра університети можуть вільно визначати зміст і тривалість кожної програми (*The Australian education*, 2015).

Ступінь магістра (Master's degree) зазвичай присуджується після 2-х років навчання або проходження науково-дослідницької програми після програми 3-річного бакалавра (або 1 рік після 4-річного бакалавріату). В Австралії існує два типи магістерських програм: науковий магістр на основі наукових досліджень, і магістр на основі курсових робіт якими займаються студенти, що в більшості випадків вимагає проведення ряду досліджень. Науково-дослідні програми на основі магістра як правило необхідні студентам які бажають отримати науковий ступінь доктора філософії (PhD) (*The Australian education*, 2015).

Університет Ньюкасла (The University of Newcastle) пропонує навчання на спеціальності магістр початкового навчання (Master of Teaching (Primary))

тривалістю 2 роки на очній формі навчання і 4 на заочній. Протягом всього періоду навчання студент повинен засвоїти 160 юнітів з таких основних дисциплін: англійська, математика, творче мистецтво, наука і технології, фізичний розвиток, здоров'я та фізичне виховання, людське суспільство та його навколишнє середовище. Програма також передбачає вивчення психології та соціології освіти, використання та проведенням досліджень в класі, навчання аборигенів та навчання дітей з особливими потребами, а також 70 днів професійного досвіду (*The University of Newcastle, 2017*).

Після завершення навчання випускники можуть подавати документи в органи реєстрації вчителя початкової школи, а також мають можливість розпочати деякі з наступних шляхів кар'єри: вчитель початкових класів, виконавчий директор та директор школи, службовець зі зв'язків батьків з школою, шкільний вихователь, бібліотекар, помічник вчителя, викладач, службовець по культурній освіті аборигенів (*The Graduate Teacher, 2014; Professional learning. Types of Professional, 2018*).

Всі австралійські університети забезпечують програми аж до кандидатської рівня (рівень AQF - 10). Для того щоб мати право на отримання допуску, кандидати мінімально повинні мати диплом з відзнакою бакалавра або повинні бути магістрами у відповідній предметній області. Номінальна тривалість навчання зазвичай лежить в межах від 2-х до 4-х років. Програма підготовки докторів філософії в загальному випадку може бути завершена протягом 3-х років теоретичного навчання і наукових досліджень. Ряд університетів в Австралії пропонують навчання в аспірантурі за спеціальністю початкова освіта. Навчання можна здійснювати дистанційно (Arnold, & Ryan, 2003).

В сіднейському університеті (The University of Sydney) пропонується програма підготовки докторів філософії. На очній формі навчання термін навчання складає 4 роки, і 8 років на заочній. Здобувачі зобов'язані також пройти випробувальний рік зміст якого залежить від того яким чином відбувся вступ на навчання та від спеціалізації. Після закінчення випробувального року здобувачі повинні подати пропозицію по проведеному дисертаційному дослідженні для

подання до дисертаційного комітету університету. Ця пропозиція повинна складати від 8000 до 10 000 слів і включати критичний огляд відповідної літератури та опис методики дослідження. Остаточне рішення щодо прийняття поданої пропозиції покладається на дисертаційний комітет. Якщо винесений вердикт позитивний, тоді здобувач подає дисертацію на захист. Оптимальний об'єм роботи повинен становити близько 80 000 слів (The University of Sydney, 2017).

Майбутні вчителі початкових класів повинні не лише володіти знаннями але й мати практичні навички. Щоб озброїти майбутніх вчителів навичками застосовувати отримані знання в класі, теорія та практика в педагогічній освіті повинні бути нерозривними та взаємно посиленими. Зміст програми має повинен підготувати вчителів для ефективного вирішення різноманітних проблем які можуть виникати в професійній діяльності. Місця де студенти будуть здобувати професійний досвід повинні сприяти розвитку майбутніх вчителів і повинні забезпечувати значні можливості для інтеграції теорії та практики (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

В цілому, підготовка вчителів початкових класів має тенденцію до універсального підходу, тобто навчати у всіх областях і рівнях. Однак є спеціалізації, що в основному доступні на третьому і четвертому роках навчання, що можуть включати раннє дитинство, спеціальна освіта, здоров'я і фізичне виховання та музика. Найважливішим пріоритетом є інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій в педагогіку (Cheryl, 2006). Велику увагу Австралійський уряд приділяє якості та стандартам навчання. Дослідження показують, що інвестування у вчителів має великий потенціал для поліпшення результатів навчання дітей в школі. Мається на увазі те, що вчителі повинні бути в центрі планів поліпшення якості освіти (*Investing in teachers*, 2015). Стандарти є заходами або орієнтирами, та забезпечують бачення високоякісного навчання. Вони спрямовані на уточнення знань, умінь, можливостей та цінностей, які майбутні вчителі повинні здобути перш ніж розпочати свою професійну діяльність.

Основні компоненти професійної підготовки вчителів початкових класів на основі стандартів включають:

1. Стандарти, що описують те, що вивчається в процесі підготовки, а отже відбувається планування програми підготовки.

2. Послідовна програма професійного навчання, в якій кожен курс програми є виправданим з точки зору відповідності певним стандартам.

3. Процес навчання та завершення програми навчання, заснований на послідовності оцінок ефективності, які разом забезпечують достовірне свідчення того, що студенти відповідають всім стандартам.

4. Акредитація програм підготовки вчителів, що проводяться незалежним професійним органом, і базуються на достовірних доказах того, що випускники відповідають стандартам сертифікації та вимогам вступу до професії.

Разом ці компоненти утворюють комплекс взаємодоповнюючих елементів, що зміцнюють програми підготовки педагогів. (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, Rowley, 2014).

В процесі підготовки вчителів початкових класів в Австралії розрізняють два види стандартів: стандарти акредитації та професійні стандарти. Розробка стандартів акредитації та професійних стандартів здійснюється Австралійським інститутом викладання і шкільного управління (AITSL) в тісній співпраці з викладачами та зацікавленими сторонами в освіті. Інститут є національним органом, який здійснює керівництво урядами штатів і територій в питанні просуванні передового досвіду в освітній галузі, відповідає за керівництво професійними стандартами і підтримує високоякісну професійну практику у співпраці з викладачами та постачальниками педагогічної освіти (університети), а також розробляє та просуває ініціативи в галузі педагогічної освіти: національні керівні принципи відбору для вступу, національні підходи до рівня професійного досвіду і національної грамотності для студентів педагогічної освіти (AITSL, 2011; Blazer, 2012).

В Австралії у 2011 р. було затверджено національно узгоджений підхід до акредитації програм підготовки вчителів який впровадився у 2013 р. через

Стандарти акредитації (Accreditation Standards). Стандарти акредитації встановлюють вимоги до програм підготовки вчителів, які повинні готувати фахівців які відповідають кваліфікації та професійним стандартам. На стадії кар'єри випускника описуються навички та можливості, які студенти повинні розвивати в рамках своєї програми навчання. Студенти, які успішно завершили акредитовану програму, відповідають кваліфікаційним вимогам для реєстрації та роботи в якості викладача в Австралії. Вимоги Стандартів акредитації охоплюють різні аспекти програм педагогічної освіти, починаючи від їх розробки, структури і апробації, до відбору абітурієнтів і встановлення партнерських відносин з школами. Регулюючі органи на кожному штаті і території несуть законодавчу відповідальність за акредитацію освітніх програм (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Професійні стандарти визначають, що вчителі повинні знати і вміти на різних етапах своєї кар'єри, описуючи знання, професійний досвід, необхідні для успішної педагогічної діяльності. Вони фіксують основні елементи роботи вчителів, відображаючи їхню зростаючу кваліфікацію та професійні прагнення та досягнення. Стандарти чітко визначають розуміння та знання, які характеризують належну педагогічну практику та дозволяють широко поширюватися в цій професії (Cheryl, 2006).

Існуюча Національна система професійних стандартів навчання є системою, в рамках якої на загальнодержавному, державному та територіальному рівнях можуть бути розроблені загальні, спеціальні та предметні професійні стандарти. Вона забезпечує організаційну структуру, яка встановлює на національному рівні узгоджені основні елементи та аспекти ефективного навчання, та узгоджує використання загальноприйнятих термінів і визначень за допомогою яких обговорюються професійні методи викладання на національному рівні. Це сприяє більш ефективному обміну інформацією в різних юрисдикціях Співдружності, штатів і територій. Національна система професійних стандартів спрямована на підвищення ефективності професійного дискурсу між вчителями та шкільними спільнотами, та створення спільної основи для професійного діалогу між

вчителями, викладачами, організаціями, асоціаціями і громадськістю (A national framework, 2003).

Важливим аспектом в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів в Австралії є підготовка до різноманітності учнів. Різноманітність учнів у австралійських школах вимагає, щоб вчителі готувалися до спілкування зі учнями які мають різну культуру, мову та мають певні труднощі або перешкоди у навчанні (*The role of the teacher*, 2003).

Програми підготовки вчителів повинні навчити ефективно застосовувати науково обґрунтовану теорію на практиці. Вчителі повинні аналізувати і оцінювати їх вплив на навчання і коригувати свою практику так, щоб найкращим чином задовольнити потреби своїх учнів. Підвищення результатів навчання учнів вимагає, щоб учителі володіли педагогічними знаннями, які дозволять їм ефективно вирішувати потреби в навчанні та розвитку всіх учнів у своєму класі. Замість того, щоб покладатися на певний підхід до викладання і навчання вчителі повинні мати можливість персоналізувати навчання, оцінювати успішність учнів і мати можливість вибирати відповідні стратегії навчання. Зростаюча кількість досліджень визнає, що вчителі потребують широкого спектру навичок і стратегій для максимального вивчення різних груп учнів (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

2.2. Змістові особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів

У сучасному конкурентному і інноваційному світі вища педагогічна освіта швидко змінюється. Завдяки економічним, технологічним і культурним впливам університети змушені адаптуватися до складнощів, що постають перед ними. Тому вони особливу увагу приділяють новітнім інноваціям та передовим методам навчання що дозволяють підтримувати високі стандарти в навчанні. Складнощі і невизначеності, які кидають виклик сфері вищої освіти вимагають від університетів постійної адаптації до нових умов при дотриманні високих

стандартів якості. Більш ретельний аналіз показує, що освітні установи розвиваються фундаментальними способами; перш за все, завдяки технологіям і легкому доступу до інформації, що стали важливою частиною освіти в сучасному світі. Навчальні програми постійно змінюються, і відповідні зміни вносяться для забезпечення студентів необхідними знаннями та навичками.

Вивчення наукових джерел засвідчує висвітлення різних аспектів підготовки майбутніх вчителів початкових класів та дає підстави стверджувати, що змістом професійної підготовки є комплекс педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя, що ґрунтується на принципах безперервності, фундаментальності, педагогізації, варіативності, інтегративності, які оцінюються у відповідності до австралійських стандартів. І сьогодні оцінка служить критерієм оцінки компетенції вчителя (Dalal, & Sawsan, 2015).

Вчителі на педагогічних факультетах повинні прокладати шлях для студентів і навчати їх таким чином, щоб вони могли функціонувати в своєму професійному майбутньому (Dalal, & Sawsan, 2015). Отже, вони повинні бути оснащені новітніми досягненнями в області науки і технологій, і володіти вмінням включати їх в процес викладання і навчання. Перспективним вчителям, які вступають в професію, потрібна ретельна підготовка і керівництво. Відповідні моделі використовуються у всьому світі для навчання вчителів і навчання їх сучасним методам навчання. Проблема виникає коли вчителі продовжують викладати так, як їх вчили. Сьогодні провідні науковці усвідомлюють важливість задоволення інноваційних вимог сучасного навчання. Відповідно до цього програми професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів будуються з урахуванням вимог суспільства. Їх розробка є довготривалим процесом, основну відповідальність за організацію якого покладається на педагогічні факультети університетів (Глушок, 2014).

В університетах існують добре розроблені процеси затвердження програм підготовки вчителів. Спеціально створені державні організації слідкують за тим, щоб курси відповідали вимогам та потребам державних департаментів освіти. Як

правило, основні органи влади - державні та територіальні відділи освіти схвалюють або затверджують програми підготовки вчителів як такі, що готують до впровадження державних шкільних програм. У деяких штатах триває практика затвердження програм через співпрацю університетів з роботодавцями. Хоча курси підготовки викладачів можуть проходити через кілька процесів «схвалення» або «затвердження», тільки в Квінсленді і Вікторії ці процеси чітко сформульовані з урахуванням вимог до реєстрації вчителів і стандартів (*Accreditation of Initial Teacher Education Programs*, 2011).

В Австралії поточні зусилля з розробки більш регульованих підходів до підготовки вчителів у своїй основі спрямовані на поліпшення освітніх результатів для учнів, визнання впливу якості підготовки вчителів на їх навчання і підвищення професіоналізму вчителів і статусу професії (*Certification of Highly Accomplished*, 2012).

За останні кілька років Квінсленд і Південна Австралія, до яких приєдналися Вікторія, Тасманія та Західна Австралія, а зовсім недавно - Північна Територія та Новий Південний Уельс, створили органи реєстрації вчителів. В межах законодавчої бази для реєстрації вчителів у кожен штат і територія має положення про схвалення, затвердження чи акредитацію програм підготовки вчителів. Однак на сьогоднішній день, за винятком штату Квінсленд і Вікторія, де діють добре розвинені процеси акредитації, курси затверджуються практично так само, як до створення органів реєстрації вчителів - тобто, внутрішньо в рамках самоакредитованих університетів, що іноді доповнюється схваленнями органів реєстрації або зовнішніми процедурами, здійснюваними деякими органами з працевлаштування. Більшість штатів знаходяться в процесі розробки або уточнення формальностей, пов'язаних з реєстрацією або акредитацією програм підготовки (*Accreditation of Initial Teacher Education*, 2013).

Як правило, внутрішня університетська акредитація курсів діє наступним чином. Програма підготовки вчителя планується та розробляється педагогічними працівниками в кожному навчальному закладі. Широкомасштабна документація з курсу, що дотримується політики університетів, готується і потім затверджується

на рівні університету або факультету перед переходом до рівня академічної ради (або її еквіваленту), і, нарешті, до рівня Сенату університету або його аналогу. Більшість державних службовців також керують формальними чи неформальними процесами схвалення. Наприклад, у Новому Південному Уельсі всі програми педагогічної освіти схвалені Процесом затвердження кваліфікації вчителів (Teacher Qualification Approval Process (TQAP)), який керується Департаментом освіти та професійної підготовки (NSW Department of Education and Training) (Ingvarson, McKenzie, & Ellio, 2006; Darling-Hammond, & Bransford, 2005; Dinham, 2013).

Всі програми повинні відповідати вимогам до кваліфікації (qualification requirement) щодо тривалості та структури; вимогам до професійної практики (professional experience); структурі плану підготовки фахівців (curriculum specification); орієнтацією на вікову категорію дітей (age focus), з якими будуть працювати майбутні фахівці. Також програми повинні складатися з двох циклів: цикл нормативних та вибіркових дисциплін (Brady, 2000).

Л. Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2005) пропонує наступний синтез принципів для програм підготовки вчителів. Добре розроблені програми повинні мати:

1. Послідовність, що заснована на загальному та чіткому баченні високого рівня викладання, що базується на розумінні навчання яке пронизує практичний досвід і теоретичну підготовку.

2. Сильна основна навчальна програма, що викладається в контексті практики, заснована на знаннях про розвиток дітей, навчанні в соціальних і культурних контекстах, навчальній програмі, оцінці та предметній педагогіці.

3. Практичний досвід, що ретельно розроблений для підтримки ідей і практик представлених в одночасній, тісно переплетеної роботі.

4. Чіткі стандарти професійних знань та практики, що використовуються для керівництва та оцінки.

5. Стратегії, що допомагають студентам протистояти їх власним глибоким переконанням і припущеннями про навчання, і дізнатися про досвід інших.

6. Дослідницький підхід, який пов'язує теорію і практику, включаючи регулярне використання випадкових методів аналізу, а також дослідження вчителів, використовуючи вивчення справжніх практичних проблем та розвиток вчителів як рефлексивних практиків.

7. Сильні партнерства університетів та шкіл, що розвивають спільні знання та спільні переконання, що дозволяє навчатися в професійних співтовариствах, вивчаючи сучасну практику для різних учнів і колегіального навчання для дорослих.

8. Оцінка, яка базується на професійних стандартах, що оцінюють навчання через демонстрацію навичок та здібностей (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, & Shulman, 2005).

Загалом, освітні факультети розробляють програми підготовки вчителів, відповідаючи чотирьом ключовим критеріям, а саме: суворість процесів акредитації університетів, нормативні акти органів реєстрації вчителів, вимоги до професії викладача, а також з врахуванням досліджень у галузі педагогічної освіти. Злиття цих факторів допомагає створити інноваційні програми підготовки вчителів, що зосереджуються на поєднанні глибоких предметних та педагогічних знань. Важливим аспектом нового підходу до розробки навчальних програм у педагогічній освіті є надання можливості майбутнім педагогам ознайомитись із соціальними, культурними та політичними умовами навчання та соціальними наслідками власних дій як педагогів (Cuttance, 2001).

Один з австралійських вищих навчальних закладів Мельбурнський королівський технологічний університет (Melbourne Royal University of Technology - RMIT), який входить в число провідних університетів світу для навчання в освітній галузі, пропонує магістерську програму підготовки вчителів початкових класів розраховану на 2 роки очного навчання або 4 роки заочного (неповний день). Провідною вимогою вступу є наявність диплому бакалавра чи його еквівалент, крім того вступник повинен задовольняти вимоги до знань англійської мови, здати ряд тестів (тест на грамотність та обчислення, онлайн-

тест для оцінки особистого та професійного судження та атрибутів вступника) (RMIT, 2018).

Програма підготовки вчителів початкових класів направлена на критичне засвоєння професійних і теоретичних знань і навичок в галузі освіти, які будуть гуртуватися на дослідженнях і критичній оцінці складних освітніх напрямків і проблем. Серія комплексних навчальних заходів в школах та інших освітніх установах дозволить поступово демонструвати досягнення кожного дескриптора стандартів AITSL для випускників. І наприкінці навчання студенти будуть демонструвати ефективну навчальну практику в класі, включаючи інтерпретацію, планування, навчання, оцінку та відображення даних (RMIT, 2018).

Протягом всього періоду навчання студенти отримують теоретичні знання і необхідний практичний досвід для роботи з дітьми молодшого шкільного віку. В процесі навчання вони будуть розвивати і вдосконалювати професійні навички викладання завдяки достовірним знанням теорії, сучасної практики і питань початкової освіти. Ця програма також дозволить викладати в національних і міжнародних контекстах, з урахуванням вимог місцевої реєстрації вчителів (RMIT, 2018).

Програма поєднує теоретичну підготовку в області теорії освіти і методики викладання з практичним досвідом в освітніх установах (школах). Студенти засвоюють такі області знань як: математичні науки, гуманітарні науки та світова освіта, література, мистецтво, наукові принципи та практика, здоров'я та фізичне виховання, благополуччя вчителя, дослідження корінних народів, освітні дослідження.

В процесі навчання використовується широкий спектр методів навчання, в тому числі: інтерактивні семінари, самостійне дослідження, групове навчання, відображення на візуальних матеріалах, екскурсії, онлайн-дискусії, робота в умовах шкільного середовища. Також студентам пропонується розробити професійне портфоліо, щоб продемонструвати своє розуміння того, як навчання і викладання обговорюються в освіті в XXI столітті. Зразки планування навчальних планів і ресурсів є невід'ємними компонентами портфоліо.

Програма також використовує цілий ряд методів оцінки, щоб оцінити навчання, з метою розвитку навичок критичного мислення та рефлексивної практики. Оцінка буде використана щоб надати відгук про прогрес. Компоненти оцінки включають як формальне оцінювання, так і неформальне самооцінювання, щоб студенти могли контролювати власне навчання. Ряд підходів до оцінки дозволить продемонструвати свої знання, навички та застосування цих курсів. Формальна оцінка буде надана протягом всього семестру, а підсумкові оцінки проводитимуться після завершення кожного курсу. Оцінювання здійснюється за допомогою письмових завдань, індивідуальних та групових презентацій, тестів або іспитів, рефлексивних журналів, портфоліо професійних свідчень, планів уроків та звітів про розробку окремих програм для учнів. Здатність виступати в якості вчителя в школах буде оцінюватися за допомогою письмових звітів, що заповнюються фахівцями з професійного досвіду чи менторами. Деякі навчальні курси та дисципліни вимагають продемонструвати як власна практика може вплинути на освітнє життя. Ці результати на вищому рівні включають аналіз та інтерпретацію критичних ситуацій, сценаріїв або рольових ігор для консолідації представлених проблем (RMIT, 2018).

Університет пропонує два види програм підготовки вчителів початкових класів, що розраховані на 192 кредити. Програми були розроблені таким чином, щоб майбутні вчителі мали змогу розвивати та вдосконалювати професійні навички навчання шляхом чіткого знання теорії, сучасної практики та проблем в початковій освіті. Програми також дозволяють навчатись у національному та міжнародному контексті за умови місцевих вимог щодо реєстрації. Після завершення навчання випускники можуть працювати в нетрадиційних навчальних закладах, приватних підприємствах, урядових установах та громадських організаціях (RMIT, 2018).

Під час навчання студенти критично займаються відповідними професійними та теоретичними знаннями та навичками у викладанні, навчанні та освіті, вчать досліджувати нові теоретичні тенденції, як вони застосовуються до

педагогічної практики, включаючи новітні технології, що використовуються в цій галузі.

Студенти, в рамках всієї програми проводять серію комплексних навчальних заходів в школах та інших освітніх установах. Під час цього досвіду вони поступово демонструють досягнення кожного дескриптора стандартів Австралійської системи стандартів (AITSL) для випускників. На останньому курсі студенти проводять оцінку результативності навчання, що включає остаточне викладання в навчальному закладі, де демонструється ефективна практика навчання в класі, включаючи інтерпретацію даних, планування, навчання, оцінку і відображення та проект дослідження, в якому описується вплив розвитку практичних навичок на навчання учнів (RMIT, 2018).

Успішне завершення остаточної оцінки результатів навчання та облік успішної роботи з усіма стандартами викладачів (AITSL) є вимогами до випускників. Протягом навчання студент отримує навички в глобальних контекстах для дослідження та навчання протягом усього життя, з метою сприяння розвитку сектора освіти. Після закінчення програми майбутній вчитель стає професійним практиком із спеціалізованими знаннями з дисциплінами в галузі освіти. Він має право подати заявку на реєстрацію вчителів та навчати в школах (*Professional registration*, 2017).

Структура 2-х річної програми на першому році в першому варіанті включає в себе 10 курсів: письмо; математика; математика та алгебра в початковій школі; планування розвитку грамотності; принципи науки та практики; викладання вимірювань, статистики та ймовірності в початкових школах; навчання та розвиток письма; професійний досвід: вступ до викладання; професійний досвід: розробка навчальної практики.

На другому році вивчають: проблематика в спеціальній освіті, навчання корінних народів, професійний досвід: викладання у навчальних програмах, мистецтво та дизайн у початковій школі, здоров'я та фізичне виховання, гуманітарні науки, мова та культура, професійний досвід. Студенти також обирають один з вибіркового курсів серед переліку: підходи до освітніх

досліджень, педагогічне здоров'я, професійний досвід: інклюзивне навчання в альтернативних умовах, розширення НТІМ (STEM) освіти (RMIT, 2018).

В другому варіанті на першому році пропонується вивчення мистецтва та дизайну у початковій школі, професійний досвід: вступ до викладання, професійний досвід: об'єднані класи, математика та алгебра в початковій школі, математика, викладання вимірювань, статистики та ймовірності в початкових школах, гуманітарні науки, мова та культура, навчання та розвиток письма. На другому році вивчається планування розвитку грамотності, принципи науки, практика та НТІМ (STEM), здоров'я та фізичне виховання, педагогічне здоров'я, навчання корінних народів, професійний досвід. Слід зазначити що другий варіант програми не передбачає вибіркового дисциплін (RMIT, 2018).

В сфері професійної підготовки вчителів початкових класів спостерігається посилення уваги до практичної складової підготовки вчителя, яка в Австралії носить назву «професійний досвід». Професійний досвід є невід'ємною частиною всіх програм підготовки педагогічних працівників та забезпечує ключовий зв'язок між теорією та практикою. Протягом цього періоду, який займає близько 25% часу навчання в університеті, майбутні вчителі спостерігають вчителів-практиків на робочому місці, та беруть активну участь у шкільному житті (Rowley, Kos, Raban, Flear, Cullen, & Elliott, 2011).

Питання, яке стоїть сьогодні перед дослідниками та практиками Австралії, полягає в тому, як створити оптимальні умови для отримання професійного досвіду, який фактично залучає майбутніх вчителів до професійної діяльності та дозволяє визначати перспективи власного розвитку (*Teachers are leaving the profession*, 2016). Дослідження показують, що на сьогодні Австралія не в змозі утримати в школах висококваліфікованих вчителів початкових класів. Темпи знецінення професії викликають занепокоєння та привертають високу увагу не лише науковців але й урядові організації. Статистичні дані свідчать, що на сьогоднішній день в Австралії більшість вчителів - жінки. Про це свідчить опитування, що відбувалося в 2013 р. за результатами якого виявилось, що з 81% респондентів серед вчителів початкових класів 58% були жінками (Australian

Bureau of Statistics, 2016). Крім того від 30% до 50% педагогів звільняються в перші п'ять років своєї роботи. Така різниця в результатах зумовлена тим, що кожен штат та територія збирає власну статистику, і немає чітко встановленого механізму відстеження рухів між освітніми структурами (*Teachers are leaving the profession*, 2016).

Хоча рівень виснаження вчителів початкових класів не вище, ніж в інших педагогічних професіях, наслідки цих втрат далекосяжні. На національному рівні це означає часткову втрату інвестицій в підготовку вчителів, втрату професійного досвіду, збільшення навантаження на працюючих вчителів, підвищення попиту на вчителів початкових класів тощо (*Teachers are leaving the profession*, 2016).

Однією з головних причин, чому новачки не залишаються працювати в школах - це те, що період здобуття професійного досвіду, був стресовим та негативно вплинув на їх подальше бажання стати вчителем. Л. Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2006) визначаючи основні шляхи оптимізації професійного досвіду в рамках програм підготовки вчителів, пропонує шляхи вирішення цієї проблеми:

1. Ранній професійний досвід, з інтенсивним наглядом досвідчених вчителів. Ранні терміни першого професійного досвіду дозволяють майбутнім вчителям на ранніх стадіях навчання в університетах переглянути своє рішення стати вчителем.

2. Тісне співробітництво між університетами та вчителями-практиками у забезпеченні професійного досвіду. Нестача інтеграції між теоретичними знаннями та професійним досвідом є значною проблемою в педагогічній освіті. Щоб її вирішити потрібно переосмислити традиційні відносини між університетами та школами у забезпеченні професійного досвіду, тобто налагодити партнерські відносини та тісну співпрацю в процесах розробки програм підготовки вчителів початкових класів, а також залучати обидві сторони до активної взаємодії для досягнення високих результатів.

Ретельно спланований професійний досвід дає можливість об'єднати теорію та практику, які в підготовці вчителя початкових класів повинні бути

нерозривними та взаємно пов'язаними у всіх компонентах програм підготовки. Студенти повинні знати не лише теорію, але й мати професійний досвід, який має забезпечувати реальні можливості до інтеграції теорії та практики. Щоб це зробити університети, які працюють зі школами, будуть зобов'язані створювати структурні та взаємовигідні партнерські відносини (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006).

Професійний досвід є центральним у підготовці і повинен займати значну частину програми, проте є багато розбіжностей щодо того, як вона повинна бути структурована, організована та фінансована. Вимоги до проходження професійної практики в Австралії розробляє Державний департамент освіти Австралії, але існує значна різниця між складовими практичного досвіду в програмах педагогічної освіти між штатами та територіями, а також між вищими навчальними закладами. Не існує національних вимог щодо тривалості, фокусу або типу професійного досвіду в галузі австралійської педагогічної освіти. Така варіація розвивається у відповідь на індивідуальні відмінності в курсах педагогічної освіти та у світлі державних освітніх повноважень та потреб шкільної громади (*Standing Committee on Education, 2007*).

В австралійських університетах професійний досвід в школах організовується й контролюється спеціально створеними відділами. Працівники яких займаються координацією процесу проходження практики, ознайомлюють з її вимогами, консультують та надають допомогу, збирають та перевіряють звіти тощо. За практичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів в Австралії відповідають координатори відповідних дисциплін, які можуть відвідувати окремі заняття, що проводять студенти та оцінювати їх; методисти-організатори, які виступають в ролі зв'язківця між студентом, університетом та школою; консультанти, керівники, ментори про яких згадаємо пізніше (*Monash University, 2017; Глушок, 2014*).

До початку проходження практики майбутні вчителі початкових класів заповнюють обов'язкову анкету (здебільшого в онлайн формі), де зазначають

побажання щодо місця проходження практики, погоджуються з умовами а та отримують дозвіл на роботу з дітьми молодшого шкільного віку. Варто зазначити що практикант не може проходити практику в закладі, де працюють члени його сім'ї та найближчі родичі. В процесі проходження педагогічної практики студенти оформлюють супровідну документацію, серед якої є: портфоліо, папка матеріалів спостережень, щоденник обліку відвідувань тощо (Giske, & Artinian, 2007).

В період здобуття професійного досвіду до практикантів ставляться вимоги та обов'язки, яких вони повинні дотримуватися. Серед таких вимог мажемо виділити наступні: з'являтися не пізніше як за 30 хвилин до початку уроку; дотримуватися розпорядку та певних традицій школи та класу; брати участь у всіх видах позаурочної діяльності; мати відповідний зовнішній вигляд; не застосовувати силу до дітей; знати розклад уроків; бути активним та ініціативним; вчасно заповнювати всю необхідну документацію; вчасно повідомляти про свою відсутність. За неналежне виконання програми педагогічної практики, за рішенням університету, можуть призначити повторне її проходження (*University of South Australia, 2017*).

Проаналізувавши наукові джерела ми можемо стверджувати, що в австралійських університетах існує кілька видів педагогічної практики:

- короткотривала поденна практика-спостереження без відриву від навчання яка має на меті поступове ознайомлення студентів з місцем і роллю складових освіти, а також взаємозв'язків між ними;
- активна практика з відривом від навчання яка має на меті залучення майбутніх педагогів до аналізу вище вказаних складових і зв'язків між ними в усе складніших умовах і педагогічних ситуаціях;
- неперервна практика (стажування) на останньому курсі навчання протягом якого відбувається усвідомлення студентами причин власних успіхів і невдач, пошуки в освітній теорії чи практиці пояснень і рекомендацій щодо розв'язання педагогічних проблем, самостійний розв'язок майбутніми вчителями початкових класів все важчих завдань, розвиток незалежності в педагогічній праці, творчої

уяви і перших навичок інноваційної діяльності (Aspland, Elliott, & Macpherson, 1997; Monash University, 2017).

У більшості програм підготовки вчителів початкових класів, що пропонуються університетами професійний досвід починається з коротких періодів ознайомлення та спостереження в школах, що веде від обмеженого навчання в малих групах та допомоги вчителю до відповідальності за цілий клас. Ця послідовність розвивається поступово протягом періоду навчання починаючи з ознайомлення в перший рік, часто в перші кілька тижнів навчання. До четвертого курсу студенти беруть на себе повну відповідальність за клас. Оскільки майбутні вчителі початкових класів проходять практику на різних етапах свого навчання, і беруть на себе більшу ступінь відповідальності у класах, відповідно і роль між ними і викладачем змінюється від наглядча до колеги та наставника (Green, 2016; Mulcahy, 2011).

Існує значна різниця в тривалості професійного досвіду. Кількість днів становить від 95 до 140 у чотирирічних бакалаврських програмах, від 40 до 65 у програмах післядипломної освіти, що триває один рік, та від 50 до 115 у дворічних програмах (Hooker, 2017). Більшість університетів складають програму професійного досвіду як комбінацію окремих днів та блоків. Окремі дні здобуття практичного досвіду зосереджені на знайомстві з системою освіти та специфікою майбутньої професії (Richardson, & Friedman, 2010).

Як правило, студенти відвідують школу один день в тиждень на першому та (або) другому році навчання. За цей час майбутні вчителі спостерігають заняття, ознайомлюються з політикою школи та навчальним процесом. Професійний досвід другого та третього курсів чотирирічної програми навчання, як правило, організовується в блоках від одного до шести тижнів, іноді супроводжується регулярним одноденним досвідом. Блок періодів професійного досвіду залучає студентів до поєднання спостереження та допомоги, а також навчання класу з вказівками від наставника або вчителя. У цей час студенти стають асистентами вчителя, відповідаючи за навчання учнів класу. На останньому році навчання більшість програм підготовки передбачають блокові періоди практики в школі

тривалістю від 3 до 10 тижнів. В цей період студенти вважаються вчителями і поступово підвищують свою відповідальність за викладання та управління класом (Hooker, 2017).

Більшість програм пропонують можливість розширеного практичного досвіду, що називається стажування. Стажування вперше було запроваджено в освітні програми для вчителів на початку 1990-х років. Період такого виду практики становить від 4 до 10 тижнів. В цей час студентів залучають до повної відповідальності за викладання протягом певного або всього періоду. У деяких програмах студенти називаються помічниками вчителів, в інших - стажери. Стажування розглядається як міст до повного статусу вчителя та дозволяє студентам брати на себе повний спектр обов'язків у класі. Стажування ведуться між університетами, школами, працівниками та профспілками (Ingvarson, Beavis, Kleinhenz, & Ellio, 2004).

Програма Мельбурнського королівського технологічного університету була розроблена, щоб забезпечити в загальному до 100 днів контрольованої професійної практики, яка буває різних видів: введення в викладання (20 днів), розвиток вчительського досвіду (20 днів), викладання навчальних програм (20 днів), інклюзивне навчання (20 днів), випускна практика (20 днів). Всі дисципліни, професійні курси та професійні дослідження які вивчають студенти поєднуються з професійною практикою та надають можливості для інтегрованого навчання. Практична підготовка має на меті дати студентам уявлення про його майбутню роль в суспільстві (RMIT. (2018).

Професійна практика характеризується підвищеною складністю, непередбачуваністю і швидкою появою нових знань і вмінь. Австралійські дослідники повідомляють про розрив між вищою освітою і практикою, а також між тим, чого навчилися завдяки професійній освіті і компетенцій, необхідних на робочому місці. Вони рекомендують, щоб розвиток компетенцій, таких як гнучкість і здатність до навчання, а також соціально-комунікативна компетентність мали пріоритет над предметними знаннями. Практика широко застосовується у вищій освіті в професійних контекстах і в плануванні

академічного розвитку для студентів і співробітників (Ingvarson, Beavis, Kleinhenz, & Ellio, 2004).

В процесі набуття професійного досвіду важливою складовою є взаємодія з керівником, наставником, ментором, який забезпечує керівництво, наставництво та підтримку майбутніх вчителів, які здобувають професійний досвід. Вважаємо за необхідність чітко визначити ролі і обов'язки для керівників, наставників і менторів. Керівники повинні переконатися, що у всіх студентів є наставник протягом перших 12 місяців їх педагогічної кар'єри; зобов'язані просувати можливості, що надаються відповідним співробітникам; здійснюють пошук відповідних вчителів для наставництва; забезпечують розуміння наставниками очікування від цієї ролі; розширювати шкільну культуру і практичні навички для наставництва; вчать поважати і підтримувати відносини між студентом і наставником (Rhodes, Stokes, Hampton, 2004).

Наставництво - це структурований та стійкий процес підтримки з приділенням великої уваги до поліпшення викладацьких навичок. Відносини наставника і студента є конфіденційними. Програма наставництва спрямована на підвищення стандартів навчання шляхом надання наставниками підтримки студентам-практикантам. У коло обов'язків наставників входять зобов'язання брати участь в навчанні наставників; по можливості, надавати підтримку іншим партнерам з наставництва; моделювати методи викладання і навчання; регулярно зустрічатися з студентами, налагоджувати взаєморозуміння і розвивати постійні професійні відносини; бути доступним і відповідати потребам сучасності; відповідати австралійським професійним стандартам для вчителів; допомагати студентам визначати їх потреби у розвитку власного потенціалу (Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009).

Важливу роль в практичній підготовці майбутнього вчителя відіграє ментор. Широкомасштабні програми по використанню менторів в якості наставників втілюються в Австралії з 1970-х років і до сьогодні. Змістове наповнення подібних програм може відрізнятись в залежності від штату чи території. На основі вивчення програм по використанню менторів ми можемо

виділити їх спільні риси, які проявляються у наступному: формування загального розуміння його ролі, налагодження спільної мови між практикантом і вчителем, здійснення спільного підходу до менторства і надання можливості для саморефлексії, критики наставницьких підходів і практики (Жегин, 2010).

Ментори повинні мати відповідну педагогічну освіту, стаж не менше 2 років та бути зареєстрованим вчителем. Вони мають на меті знайомити практиканта з класом, допомагати в підготовці уроків, переглядати та аналізувати плани уроків, завжди бути присутніми у класі, інформувати про позапланові види діяльності, в яких студент може взяти участь, обов'язково заповнювати бланк оцінки (Assessment form) студента та передати його методисту-організатору практики (McNaughton, & Williams, 2004). При заповненні ментором бланку оцінювання оцінюються особистісні якості студента та міжособистісні, здобуті у роботі з дітьми, батьками та колективом, визначається рівень досягнутих викладацьких компетенцій, зазначаються слабкі та сильні сторони студента-практиканта тощо (Глушок, 2014).

В столичному регіоні Австралії за адаптацію практикантів відповідають команди, що складаються з директора школи і ментора (Skilbeck, & Connell, 2003). Програма адаптації складається з таких етапів: спочатку студент щодня спілкується з директором і ментором; потім проводить з ним спільні заняття і отримує допомогу при плануванні роботи, також спостерігає за роботою інших вчителів і спілкується з молодими фахівцями із інших шкіл; пізніше здійснюється спільна робота з ментором який роз'яснює основні положення роботи, надає професійну підтримку і коригує його професійний розвиток (*Step Up, Step In, Step Out*, 2019).

Згідно з дослідженням, 73% опитаних майбутніх вчителів початкових класів підтвердили що спільна робота з ментором поглибила розуміння ними сутності педагогічної діяльності, а 74% відзначили її позитивний вплив на якість їх роботу (Kleinhenz, Ingvarson, & Wilkinson, 2008). Учасники повідомили про посилення бажання до викладання, професійного навчання, а також визначили значення впливу наставництва на їх власне навчання і розвиток (Crosswell, & Beutel, 2013).

Уряд Австралії чітко усвідомлює той факт, що педагогічна практика відіграє велику роль в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців та є життєво важливим компонентом вивчення процесу викладання. Педагогічна практика дозволяє майбутнім вчителям в природньому середовищі ознайомитися з усіма аспектами навчального процесу в різних навчальних закладах та з різними учнями. Основна її мета полягає у підготовці майбутніх вчителів початкових класів до виконання основних функцій педагогічної діяльності вчителя, становленні і розвитку педагогічних компетенцій, формуванні професійних вмінь і навичок під час використання сучасних педагогічних технологій та нових інформаційних засобів навчання, у вихованні особистості вчителя (McNaughton, & Williams, 2004; Rowe, 2003).

Вчитель - складна професія, яка вимагає спеціальної підготовки і досвіду. Розміщення некваліфікованих вчителів перед класом буде мати руйнівні наслідки для освіти дитини. Згідно з міжнародною літературою, кращі програми: керуються професійними стандартами; включають в себе наставництво, де наставники ретельно відбираються і проходять постійне навчання; включають можливості навчання для вчителів в класі; забезпечують безперервний професійний розвиток; підтримуються за допомогою надання ресурсів (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, Rowley, 2014).

2.3. Форми та методи навчання майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії

Протягом останніх років Австралія зазнала серйозних змін, які мали далекосяжні наслідки для освіти. Освітні зміни вищої освіти започатковані державними реформами, призвели до зміни попиту на випускників, підвищення академічних стандартів тощо (Lingard, Knight and Porter, 1995).

На сучасному етапі університети Австралії впроваджують нові та активно застосовують традиційні підходи до надання можливостей отримати майбутнім вчителям початкових класів якісну освіту. Дослідження наукової літератури, що

розкриває специфіку професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії дало змогу зробити висновок, що майбутні вчителі початкових класів можуть навчатися в університетах за традиційними формами навчання, до яких відносяться:

- денна форма навчання (full-time) – є основною формою навчання в австралійських університетах з відривом від виробництва. Студенти в процесі навчання зобов'язані відвідувати лекції, практичні та інші заняття що проводяться в межах кампусів;

- заочна форма навчання (part-time) – це форма навчання без відриву від виробництва, коли студенти бере відповідальність за свій навчальний процес. Здобувач освіти (майбутній вчитель початкових класів) самостійно опрацьовує свій індивідуальний навчальний план, при потребі відвідує заняття. Слід згадати про те, що термін навчання на заочній формі збільшується в двічі в порівнянні з очним навчанням;

- дистанційне навчання (distance) або онлайн навчання (online study) – вид навчання, що користується особливою популярністю в Австралії. Дистанційне навчання організовується з використанням інформаційних технологій із сучасними методиками навчання;

- мультикампусне (multi-campus) навчання – вид навчання, коли об'єднані територіально навчальні заклади самостійно формують свою академічну місію, освітні програми та методики навчання, а також внутрішню політику. Способи географічної організації австралійських вищих навчальних закладів можна класифікувати на три категорії: університет з одним кампусом; університет з головним кампусом та одним або декількома невеликими кампусами-супутниками; та мультикампусний університет, що складається з кількох географічно розподілених кампусів, кожен із значним студентським навантаженням. Більшість австралійських університетів мають декілька кампусів або центрів доступу до освіти (*Country Education Profiles, 2019*).

В процесі дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів австралійських університетах ми дійшли висновку, що

університети активно використовують як традиційні (лекція, семінарське заняття, практикум, екскурсія тощо) так і інноваційні (семінар-дискусія, тренінг, проблемна лекція, лекція-візуалізація, рольова гра, диспут, тощо) форми навчання. Розглянемо детальніше деякі з них.

Лекція залишається провідною формою навчання яку використовують в університетах з метою представлення лектором предметного матеріалу всім студентам, які навчаються з даного предмета. Л. Глушок (2014) в процесі дослідження форм організації навчання в університета визначила вимоги до проведення лекцій, серед яких є: встановлення цілей, індуктивне навчання, зв'язок з аудиторією, власна компетентність та заохочення студентської, чіткість, логічність, метафоричність, не зловживання термінологією, розуміння студентів, технічне забезпечення тощо.

Після лекцій студенти відвідують один або кілька разів на тиждень семінарські заняття, що проводяться згідно з розкладом для невеликих груп осіб (класів), в яких відбувається обговорення ідей піднятих в лекції, або підготовка презентації тощо. Ці заняття зазвичай є обов'язковими і дають хорошу можливість опрацювати будь-які складні питання. Слід зазначити, що в Австралії зазвичай не прийнято вважати, що професор чи наставник є остаточним і єдиним авторитетом по предмету. У австралійців лекційні та семінарські заняття дають прекрасну можливість задати питання, подискутувати, оскаржити ідеї вчителя (*Teaching methods*, 2020).

В підготовці педагогів Л. Глушок (2014) виділяє такі види семінарських занять: семінар-дискусія, що відбувається у формі діалогічного спілкування де формується практичний досвід обговорення та розв'язання теоретичних проблем; семінар-дослідження - передбачає висвітлення результатів досліджень за визначеною тематикою в рамках програми підготовки.

Самостійна робота в австралійських університетах розглядається як провідний спосіб засвоєння навчального матеріалу в вільний від обов'язкових навчальних занять час. Самостійна робота може здійснюватися як вдома, так і в університеті. Для виконання завдань в розпорядженні студентів в межах

університетського кампусу знаходяться бібліотеки, навчальні кабінети та лабораторії які обладнані комп'ютерами, інтернет-мережею та іншим обладнанням та устаткуванням (Мовчан, 2012).

В австралійських навчальних планах можна зустріти таке поняття як «контактні години» (contact hours). Існує велика різниця між «контактними годинами» - часом, проведеним на лекціях і навчальних курсах - і кількістю годин, які витрачаються на навчання. Багато навчальних програм визначають скільки годин від вимагається для роботи поза уроками. Це може включати час, витрачений на читання, відвідування кінопоказів, письмові завдання і будь-які інші дії, які є частиною дисципліни, і невиконання призначених годин буде враховано при оцінюванні (Teaching methods, 2020).

Важливою формою підготовки майбутніх вчителів початкових класів є науково-дослідницька робота, що включає написання рефератів, курсових, дипломних та дисертаційних робіт. Вони виконуються самостійно, але при консультуванні викладача, керівника чи наставника. Науково дослідна робота має на меті закріпити, поглибити і узагальнити одержані знання. Л. Мовчан (2012) зазначає, що курсові роботи та проекти виконуються на другому-третьому році навчання. Дипломні роботи виконуються на останньому році навчання з метою систематизації, закріплення, розширення теоретичних знань та застосування їх при вирішенні конкретних наукових завдань, оволодіння методикою наукового дослідження та експерименту. Дисертаційна робота виконується в процесі навчання в аспірантурі. Мета її написання полягає в: набутті та удосконаленні навичок використання наукового підходу та аналітичних навичок; проведення аналізу досліджуваної тематики – перевірка гіпотез, аналіз літератури; обґрунтування стратегії дослідження; визначення основних питань та шляхи їх вирішення. Дисертація повинна бути істотним оригінальним внеском в знання або розуміння будь-якій області за допомогою відкриття нових фактів, формулювання теорій або новаторської інтерпретації відомих даних і усталених ідей, вона також повинна продемонструвати здатність думати, розробляти і проводити незалежні дослідження. Під час навчання університети надають доступ до приміщень і

ресурсів, фінансову допомогу для відвідування відповідних конференцій, та інфраструктуру професійної підтримки, яка демонструє передовий досвід в сфері освіти, забезпечуючи доступ до відповідних технологій і ресурсів (*Education: Professional*, 2019).

Сутність, зміст, види та тривалість практичної підготовки, що посідає провідне місце в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії детальніше розглянуто в попередньому розділі дисертації, тому не вбачаємо доцільним повторюватися.

Перетворення, що відбуваються в вищій освіті обумовлені рухом в бік до інноваційної особистісно-розвиваючої парадигми освіти, необхідністю використання інтелектуально-творчого потенціалу людини для творчої діяльності в усіх сферах життя. В австралійських університетах широко використовують різні інноваційні методи та технології навчання, серед яких можемо виділити технології інтерактивного, проєктного, групового, особистісно-орієнтованого навчання, технології навчання дією, основою яких є проблемно-пошукові (кейс-метод, метод круглого столу, аналізу ситуацій, імітаційного моделювання тощо) та евристичні (дискусія, метод мозкової атаки, евристична бесіда тощо) методи навчання.

Інтерактивні технології є одним з найважливіших засобів вдосконалення професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі. К. Бонвелл та Дж. Ейсон (Bonwell, Eison, 1991) інтерактивні технології розглядають як форму організації навчання з застосуванням активних методів, де всі учасники взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших і свою власні тощо. Вчитель широко використовує методи, що базуються на досвіді, такі як: дискусії, вирішення проблем, спільне навчання, дебати, драматургія, рольові ігри, моделювання та викладання однолітків. В ході такого навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на

заняттях організуються парна і групова робота, застосовуються дослідні проекти, рольові ігри, йде робота з документами та різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Дж. Мойлс, Л. Харгрівс та Р. Меррі (Moyles, Hargreaves, & Merry, 2003) стверджують, що ефективне інтерактивне навчання характеризується стійким взаємообміном між викладачем та студентами на основі діалогу, що включає обмін ідеями, рішеннями, а не традиційну послідовність обміну інформацією.

Вважається, що програми які передбачають активну участь та підходи до інтерактивного навчання, вважаються найефективнішими при викладанні. Коротко охарактеризуємо деякі з інтерактивних технологій, що використовуються.

На сьогоднішній день поняття метод проекту розуміють як інноваційну педагогічну технологію організації самостійної діяльності, при якій студенти здобувають нові знання в процесі поетапного виконання завдань (*Teaching strategies*, 2020). Австралійські науковці виділяють чотири етапи підготовки проекту: 1) підготовчий, що передбачає формування груп та вибір теми роботи; 2) планування, на якому відбувається розробка плану роботи; 3) технологічний – передбачає безпосередню роботу в групах над виконанням завдання; 4) заключний, що передбачає оформлення та презентацію результатів (Prinsloo, Slade, & Galpin, 2011).

Порівнюючи метод проекту з традиційними підходами, відзначаємо ряд його переваг: процес навчання максимально наближається до практики; змінюється позиція того хто навчається в освіті, студент сам пізнає, осмислює і застосовує отримані знання; накопичується досвід до включення в самостійну професійну діяльність. Підготовка до роботи над методом проекту ставить перед необхідністю шукати і приймати оптимальне рішення; навчатися вдосконалювати інформаційну та комунікативну компетенції; створюються умови для формування їх професійної компетенції; творчо засвоювати необхідну інформацію.

Австралійські науковці стверджують, що реалізація методу проекту на практиці веде до зміни позиції викладача, який з носія готових знань

перетворюється на менеджера-організатора пізнавальної діяльності. Змінюється і психологічний клімат в групі, так як викладачеві доводиться переорієнтувати роботу на різноманітні види самостійної діяльності, віддаючи пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру (Prinsloo, Slade, & Galpin, 2011).

Таким чином, метод проєкту дозволяє індивідуалізувати навчальний процес і зробити його більш інтенсивним, надаючи студентам можливість вибрати свій темп досягнення кінцевих результатів навчання, яке набуває пошуковий і творчий характер.

Ідея створення портфоліо все більше і більше набирає популярність в Україні, в Австралії велика кількість навчальних закладів широко застосовує його на практиці. У австралійській педагогіці метод портфоліо розглядається як звіт по процесу навчання, що являє собою комплекс матеріалів і документів, що відображають динаміку навчальних досягнень з різних видів діяльності: навчальної, творчої, соціальної, комунікативної. В австралійських університетах використовують такі види оформлення портфоліо: електронне (вся інформація готується і зберігається в електронному вигляді), традиційне (інформація на паперових носіях), комбіноване (поєднує в собі електронну та традиційну форми оформлення) (*Teaching strategies*, 2020). Метод портфоліо використовують в університетах Австралії коли студенти формують звіт за результатами проходження практичної підготовки.

Дж. Мойлс, Л. Харгрівс та Р. Меррі (Moyles, Hargreaves, & Merry, 2003) виділяють наступні функції портфоліо: діагностична; підтримуюча; змістовна; розвиваюча; мотиваційна; рейтингова. Науковці стверджують, що метод портфоліо є важливим елементом практико-орієнтованого підходу, адже дозволяє враховувати результати, досягнуті студентом у процесі навчання та вирішити різноманітні освітні завдання. Серед таких завдань можемо виділити наступні: підтримка високої навчальної мотивації; формування самоосвітніх навичок; заохочення активності і самостійності; розвиток навичок рефлексії; створення можливостей для успішної соціалізації випускників.

Таким чином, портфоліо є одним із засобів самоосвіти, самопізнання і самоактуалізації особистості майбутнього вчителя початкових класів. Впровадження портфоліо в нашу школу розглядається як один з найважливіших напрямків її модернізації, оскільки навколо нього і в зв'язку з ним може бути збудований такий навчально-виховний процес, який дозволяє розвивати або формувати певні компетентності, необхідні випускнику для адаптації в інформаційному суспільстві.

Сьогодні в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів в якості завдання досить часто пропонується есе, зокрема педагогічне. Даний жанр став популярним в останні роки як один з основних компонентів пакету документів при вступі до педагогічних факультетів австралійських університетів.

В австралійській педагогіці есе розглядають як твір невеликого обсягу і вільної композиції, що виражає індивідуальні враження та міркування з конкретного приводу чи питання з елементами публіцистичного жанру. Це яскравий спосіб продемонструвати широту знань, навички глибокого аналізу, риторики, аргументації (*Teaching strategies*, 2020).

Основна мета написання есе полягає в розвитку таких навичок, як самостійне творче мислення і письмовий виклад власних думок. Написання педагогічного есе надзвичайно корисно, оскільки це дозволяє студенту навчитися чітко і грамотно формулювати думки, структурувати інформацію, використовувати основні поняття, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати досвід відповідними прикладами, аргументувати свої висновки. У структурі педагогічного есе повинні бути присутні три компоненти: вступ, аргументовано доведений текст і висновок (Prinsloo, Slade, & Galpin, 2011).

Досліджуючи праці австралійських науковців ми можемо виділити такі рекомендації до написання педагогічного есе:

1. Вступ і висновок повинні фокусувати увагу на проблемі (у вступі здійснюється постановка проблеми, у висновку – підводиться підсумок, надається рішення автора).

2. Необхідно досягти цілісності роботи через виділення абзаців, червоних рядків, встановлення логічного зв'язку абзаців тощо.

3. Стиль викладу есе повинен містити емоційність, експресивність, художність (Eady, & Lockyer, 2013).

Отже можемо сказати, що педагогічне есе - це досить ефективний навчальний метод контролю та перевірки знань і умінь студентів, який є важливою ланкою навчального процесу. Використання цього методу в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів спрямоване не тільки на засвоєння знань і умінь, але і дозволяє студентам вирішувати проблемні завдання, розвивати рефлексію.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Австралії передбачає зміну підходу до наповнення його змісту, способів і форм визначення освітніх результатів навчальної діяльності студентів. Педагогічна діяльність рефлексивна за своєю суттю. Здатність до рефлексії способів і результатів своїх професійних дій включено в число професійних компетенцій, обов'язкових для оволодіння майбутніми вчителями (Tuinamuana, 2011).

Дж. Осмонд та І. Дарлінгтон (Osmond, Darlington, 2005) під педагогічною рефлексією розуміють складний феномен, що виявляється в здатності входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе з метою критичного аналізу, осмислення і оцінки (самооцінки) її ефективності. Рефлексія допомагає студентам сформулювати одержувані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свою траєкторію розвитку тощо.

Вивчення навчальних планів з підготовки майбутні вчителів початкових класів в університетах Австралії показало, що на самостійну роботу студентів виділяється істотно більшу кількість годин, ніж на аудиторну роботу. В таких умовах відповідальність студента за освітні результати підвищується, в зв'язку з чим виникає необхідність в володінні високим рівнем рефлексії. Тому одним із завдань підготовки майбутнього вчителя є конструювання завдань, проблемних ситуацій які передбачають рефлексію студента, який буде аналізувати, порівнювати, критично осмислювати свою діяльність (*Teaching strategies*, 2020).

В австралійських університетах для організації рефлексії використовують такі форми та методи роботи: групова і індивідуальна робота; обговорення на семінарських заняттях; письмові роботи. Одним з популярних методів рефлексивного аналізу є рефлексивний лист, що може мати різні форми. Іноді це дається як самостійне завдання-оцінювання в вигляді есе, коли необхідно поміркувати над власним навчанням. Це означає, що спосіб структурування листа визначатиметься метою завдання та очікуваннями викладача. (Osmond, & Darlington, 2005).

Вивчення наукових засвідчило, що Австралія пропонує освіту світового рівня з посиленням проникнення педагогічних, а особливо інформаційно-комунікаційних технологій у сектор освіти. Зростаючий попит на контент і послуги, що надаються в онлайн-середовищах, значно збагатив досвід студентів (*Pedagogy for the future*, 2000). Цифрова грамотність швидко стала як частина навичок 21-го століття необхідних для ефективного навчання, і перед вищими навчальними закладами постає завдання планувати розвиток цифрової грамотності серед студентів, а також викладачів. У доповіді ЮНЕСКО Майбутнє навчання 3: Які види педагогіки для 21-го століття? (*The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?*) йдеться мова про те, що діти мають розвивати нові технологічні компетенції в порівнянні з попередніми десятиліттями (Baroutsis, 2018). У Мельбурнській декларації про освітні цілі для молодих австралійців (*Melbourne declaration on educational goals for young australians*) визнається, що в епоху цифрових технологій і в умовах швидких і постійних змін в способах обміну, використання, розвитку і спілкування людей з технологіями молодь повинна мати високу кваліфікацію в її використанні. Щоб йти в ногу з часом в технологічно складному суспільстві зараз і в майбутньому, студентам потрібні знання, навички і впевненість, щоб технології працювали для них. Вчителям необхідно забезпечити культуру викладання і навчання, яка забезпечує учнів необхідними навичками XXI-го століття, які включають в себе креативність, спілкування, співпрацю, критичне мислення, рішення проблем,

технологічну майстерність і глобальну обізнаність (MCEETYA, 2008; Chalich, 2015).

Департамент освіти та навчання Вікторії (Victorian Department of Education and Training) висвітлює ряд способів використання цифрових технологій, включаючи: використання їх для співпраці з іншими освітніми установами та студентами по всьому світу, а також для участі в онлайн-спілкуванні; сприяння навчанню за допомогою ігрових заходів; надання практичного досвіду; здійснення навчання через розширену та віртуальну реальність (Gaible, & Burns, 2005).

Кожна професія поставляється зі своїм спеціалізованим набором технологій. Вимоги щодо акредитації вимагають від університетів Австралії оновлення своїх програм з метою їх узгодження з новими технологічними досягненнями. Професія вчителя не менше схильна до впливу можливостей нових технологій. Доведено, що технології навчання і викладання стимулюють підвищення мотивації і успішності в навчанні (Kinash, & McLean, 2012).

Оскільки основною умовою технічного прогресу в навчанні та викладанні є педагогічна освіта, тому вчителі повинні навчатися використовувати технології та вміти моделювати навчальний процес. Щоб отримати оптимальні переваги від новітніх технологій навчання, вчителі повинні бути обладнані для синтезу технологій та викладання. Адже сучасне навчання передбачає електронне навчання, навчання з використанням нових технологій, мультимодальні підходи до викладання і навчання, ІКТ в рамках навчальної програми та в класі, основи освітніх технологій, життя і навчання з використанням технологій, а також залучення учнів за допомогою педагогіки і технологій ІКТ (Kinash, & McLean, 2012).

Посилена увага на результати навчання в університетах говорить про важливість технологій у житті та навчанні в XXI столітті. Проблема використання технологій у педагогічній освіті не є винятком для Австралії. Велика кількість міжнародних журнальних статей, присвячених цьому питанню, стосується необхідності досліджувати як того, чого слід навчати вчителів в цій області, так і

того, як найкраще підготувати вчителів для ефективного використання цих знань у своїй професійній діяльності. В академічній літературі постійно зростає думка, що наступив час реструктуризації підготовки вчителів. Головними посланнями є те, що вчителі є найважливішими каталізаторами технологічного просування та світового розвитку, і що вони можуть лише актуалізувати цю роль, якщо їм буде надано якісну підготовку до використання технологій в навчанні. Експерти стверджують, що необхідно забезпечити майбутніх вчителів навчальними програмами, необхідними для забезпечення доступності новітніх технологій. Навчання стає все більш цифровим, і результати навчання всіх студентів будуть назавжди підвищуватися (Kinash, & McLean, 2012).

В австралійській навчальній програмі студенти розвивають можливості ІКТ, оскільки вони вчаться ефективно і належним чином використовувати технології для доступу, створення і передачі інформації та ідей, рішення проблем і спільної роботи в усіх областях навчання і в їх житті. Ця здатність дозволяє вчитися максимально використовувати цифрові технології, доступні їм, адаптуючись до нових способів роботи у міру розвитку технологій і обмежуючи ризики для себе і інших в цифровому середовищі (Chalich, 2015).

В Австралії освітні технології розглядають як спосіб надання технологічних рішень для цілей освіти. Освітня технологія охоплює різні елементи навчального життєвого циклу та може бути класифікована за широкими категоріями: підбір та прийом студентів, тестування та оцінка, викладання та навчання, управління акредитацією та повноваженнями, аналіз даних, управління стажуванням, фінансування студентів та залучення батьків, інфраструктурні інструменти (управління навчанням) тощо (Armour, & Makroulou, 2012).

Переваги освітніх технологій: підтримка та покращення онлайн-навчання; доставка освітніх послуг на ринки, які раніше були недоступними, наприклад, у країнах, що розвиваються; встановлення зв'язків з сегментами клієнтів, які нелегко залучаються до навчання в класі, наприклад, для дорослих студентів, які мають стаж роботи; підтримка широкомасштабного покращення продуктивності праці; масштабна і цілісна оцінка; підвищення залучення та утримання студентів;

створення персоналізованих та адаптивних підходів до навчання; сприяння навчанню протягом усього життя; підтримка ефективності адміністративних функцій (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005).

Є кілька причин, специфічних для Австралії, які дозволили австралійським компаніям з освітніх технологій розробити світові продукти, платформи та додатки. Австралія - багата країна з високим рівнем освіти та освоєння освіти, а також принципом навчання протягом усього життя. Національний навчальний план та національні тренінгові пакети дозволяють проводити масштабні випробування та впровадження продуктів та послуг з освітніх технологій. Інтернет-навчання визнане урядом як ефективний спосіб отримання знань. Світові дослідження зосереджуються на областях нових інформаційних технологій, що мають відношення до освіти, а також державних інвестиціях в відповідну інфраструктуру, щоб підтримати це (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005).

В Австралії більше 350 компаній з освітніх технологій, які обслуговують всю освітню систему. Більшість австралійських освітніх технологій - це програмне забезпечення як послуга і рішення на основі додатків. Репутація Австралії в наданні високоякісної освіти вже давно визнана на внутрішньому і міжнародному ринках. Це ж стосується і індустрії освітніх технологій. Австралія є третім за популярністю місцем в світі для студентів. Технологічні розробки та посилення позитивного сприйняття громадськістю онлайн курсів були життєво важливими для цього зростання (Burns, 2011).

Австралія прямує в напрямку до інноваційних рішень світового рівня для сектора освіти. Вона стала першопроходцем програм дистанційної освіти, таких як «Школа Повітря» (School of the Air), «Відкриті університети Австралії» (Open Universities Australia) та інші програми заочного навчання, які протягом десяти років надають якісні освітні послуги для студентів у всій Австралії (Burns, 2011).

Вища школа освіти Мельбурна в Мельбурнському університеті є світовим лідером в області педагогічних і освітніх досліджень, займає перше місце в

Австралії і п'яте місце в світі. Університет надає великі дослідницькі та консультаційні послуги міжнародним організаціям, включаючи Світовий банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ тощо (RMIT, 2018).

Різні дослідницькі центри розробили освітні програмні рішення, в тому числі: «Навички 21-го століття» (21st Century Skills): в яких використовуються спільні завдання з вирішення проблем для полегшення індивідуального соціального і когнітивного зростання учнів; «Інструмент оцінки» (Teacher Exit Capability and Assessment Tool): який використовує безпечну веб-платформу, що дозволяє органам з акредитації вчителів та освітнім установам оцінювати педагогічні знання і навички випускника; «Смарт» (Specific Mathematics Assessments that Reveal Thinking): математичні онлайн-тести для учнів середніх шкіл (Berliner, 2001).

Наведемо приклади освітніх технологій які були розроблені та широко застосовуються не лише в Австралії але й в усьому світі.

1. ЗП вивчення (3P Learning) - це глобальна онлайн-компанія з навчання, яка пропонує хмарну версію ресурсів для шкіл та студентів. Компанія надає комплекс цифрових освітніх рішень для поліпшення навчальних результатів. Навчальні рішення ЗП розроблені педагогами для вихователів та служать мільйонам студентів та викладачів у всьому світі. ЗП включають новітню педагогічну практику та повністю узгоджуються з міжнародними навчальними програмами, що відповідають стандартам академічної діяльності та стандартам оцінки.

2. Спільна справа (Cahoot) - це навчальна платформа, основана на хмарних технологіях, спеціально спрямована на глобальний ринок професійної освіти. Вона відновлює людський досвід навчання в цифровому світі. Безпрецедентні темпи змін, що відбуваються у всіх галузях, суттєво способи навчання і розвитку особистості. Платформа розроблена так, щоб витягувати уроки з поєднання технологічних нововведень, дизайну, орієнтованого на учнів, і підходів, заснованих виключно на співпраці. Співпраця відбувається в межах навчального середовища та між різними зацікавленими сторонами.

3. Навченість (Learnosity) надає набір технологій, які допомагають організаціям створювати і надавати рішення для електронного навчання та онлайн-оцінки для широкого кола секторів освіти. З інтуїтивно зрозумілим авторським підходом, потужною аналітикою і більш ніж 65 технологіями, вона забезпечує основні технічні основи, необхідні для будь-якого онлайн-продукту навчання, в той час як клієнти розробляють загальне враження користувача і надають навчальний контент. Спеціально розроблена для використання в якості частини більш широкого навчального рішення, технологія легко інтегрується в сторонні рішення, надаючи кінцевим користувачам потужний і захоплюючий досвід навчання.

4. Математичний простір (Mathspace) - це перша в світі адаптивна математична програма, яка дозволяє студентам отримувати відгуки на кожному етапі математичної задачі і включає розпізнавання рукописного введення для мобільних пристроїв. Кожен етап математичних міркувань студентів автоматично оцінюється, з відгуками, підказками і пропозиціями, що допомагають студентам отримати остаточну відповідь. Зосередження програми на процесі розв'язання математичної задачі, а не тільки на кінцевому результаті, відрізняє її від переважної більшості математичних програм в Інтернеті, які в основному засновані на множині виборі. Вона включає в себе повний цифровий підручник, навчальні відео, потужний адаптивний навчальний механізм, і доступний на всіх пристроях.

5. Відкрите навчання (Open Learning) створила платформу соціального навчання, яка дозволяє створювати і проводити онлайн-курси в динамічному навчальному співтоваристві. Їх платформа розміщена в хмарі, і всі курси доступні з персонального комп'ютера, а також з телефонів і планшетів. Платформа має великий набір можливостей, що дозволяють здійснювати інтеграцію з веб-додатками і службами, а також з даними третіх сторін. Відкрите навчання працює з більш ніж 400 організаціями по всій Австралії, включаючи провідні університети, професійні організації, бізнес і уряд. Вони пропонують повністю онлайн та змішані курси підвищення кваліфікації, онлайн професійну

кваліфікацію та курси підвищення кваліфікації з Інженерів освіти Австралії (*Australian education technology capability report, 2017*).

На сучасному етапі розвитку технологій, та їх впровадження в освітній процес, великої популярності набувають онлайн-технологій навчання. Зі зростанням популярності онлайн навчання та визнанням цінності, яку воно може принести, вищі навчальні заклади почали включати елементи такого навчання у свої звичайні методи навчання. Чотири основні проблеми, які університети мають подолати для досягнення максимального потенціалу від онлайн-технологій навчання: створення ефективних методів; досягнення та підтримка якості онлайн-навчання; забезпечення доступу та рівноправності в доставці програм підготовки; а також встановлення практик, які дозволять забезпечити стабільність онлайн-навчання та зростати як основна діяльність у викладанні та навчанні в університеті. Незважаючи на те, що ці проблеми пропонуються як дискретні об'єкти, визнається, що існує значний ряд стратегій для вирішення питань у таких напрямках, які забезпечують засоби підтримки якісних програм онлайн-навчання в університетах та в більш широкому контексті освіти. До них відносяться: розробка програм з підвищення кваліфікації вчителів, розробка та впровадження онлайн навчання; використання програм для підтримки підготовки студентів; необхідність створення технологічної інфраструктури для підтримки програм; а також використання стратегій, що підтримують розробку онлайн програм на основі індивідуалізації та повторного використання навчальних об'єктів (Oliver, 2001).

Університети, як і багато інших освітніх установ, в даний час стикаються з дилемою використання технологій при навчанні та розробці стратегічних планів і процесів, які сприятимуть їх сталому розвитку. На думку австралійських вчених, технології будуть відігравати велику роль в плануванні, розробці та реалізації навчальних програм сучасного університету, і їх завдання полягає в тому, щоб зараз приймати рішення, які визначать їх кращий і відповідний шлях в майбутньому (Oliver, 2001).

Місце онлайн-навчання в освіті явно пов'язано з питанням якості. Забезпечення найкращих можливих форм навчання в режимі онлайн є найважливішим компонентом цього процесу, який пов'язаний з труднощами. Складність прогнозування того, як реагувати на них, створює невизначеність на всіх рівнях. Важливі питання та проблеми, що пов'язані з переходами до онлайн-навчання практично виявляються за допомогою таких стратегій: досягнення економічно вигідних рішень для онлайн-навчання; досягнення та підтримка якості онлайн навчання; забезпечення рівного доступу до онлайн-програм; підтримка надання онлайн-програм (Oliver, 2001).

Основним фактором, що впливає на успішне впровадження технологій онлайн-навчання у вищій освіті, є створення та підтримання процесів, які створюють стійкі умови і забезпечують засоби для постійної і самостійної діяльності. Якщо онлайн-навчання повинно повернути вигоди і можливості, які воно обіцяє, воно повинно стати частиною основної практики в університетах. Для того щоб онлайн-навчання стало частиною основної практики, воно повинно бути зручно для вчителів і учнів (Oliver, 2001; Prinsloo, Slade, & Galpin, 2011).

Педагогічний підхід, який спирається на кращі риси онлайн навчання набирає популярність під назвою змішаного навчання (blended learning). Переваги змішаного навчання полягають в тому, що воно дозволяє університетам визначати і вибрати бажане поєднання індивідуальних, інтерактивних і самоосвітніх режимів в залежності від аудиторії і ресурсів, що можуть бути мобілізовані. Різні програми можуть мати різні поєднання режимів, компонентів і бути адаптовані до вимог конкретного навчального середовища (Garrison, & Vaughan, 2008). Можливості включають гнучкість, простоту доступу, інтеграцію складних мультимедійних та інтерактивних технологій, включаючи деякі форми безперервної оцінки. Університети, експериментуючи з змішаним навчанням, виявили, що цей підхід є більш ефективним, ніж використання звичайного навчання або тільки онлайн-навчання. Одна з найбільш цікавих можливостей, пропонує змішаним навчанням, полягає в тому, щоб персоналізувати навчання відповідно до своїх уподобань або здібностей до навчання окремих

учнів. Це досягається за рахунок забезпечення гнучкості в змісті та підлаштування до потреб студента. Ключовою вимогою тут є те, що матеріал може бути організований в ієрархію складності, що дозволяє студентам самостійно вибирати матеріал. Цей тип підходу можна розглядати як забезпечення гнучкого шляху навчання, заснованого на можливостях навчання (Santhiram, 2016).

Освітні технології мають на меті сприяти обробці інформації, допомагаючи студентам розвивати розумову репрезентацію через поєднання представлених їм медіа елементів. Такі технології об'єднують мультимедійні елементи, включаючи текст, зображення, відео та аудіо, для представлення інформації.

Дослідження впровадження технологій в навчання продемонстрували підвищення результатів навчання у студентів, однак не всі технології здійснюють позитивний вплив на навчання. Для того, щоб навчальний матеріал успішно засвоювався, технології які використовуються повинні бути відібрані з використанням освітніх принципів і повинні бути цілеспрямовано інтегровані в навчальний процес. Теорія освіти забезпечує напрям як ефективного проектування технологій, так і того, як вчитель може найкраще використовувати їх, тому будь-які технології які застосовуються в навчальному процесі повинні бути підібрані таким чином, щоб полегшити процес запам'ятовування та засвоєння нового матеріалу (Bissessar, 2014).

З моменту розвитку всесвітньої мережі в середині 1990-х років з'явилася можливість створення сховищ технологічних ресурсів, щоб вчителі могли використовувати їх для своїх уроків. В Австралії національні та територіальні уряди співпрацювали над розробкою цифрових навчальних ресурсів, які відповідають змісту та навчальним цілям на всіх етапах навчання. Національна мережа ресурсів цифрового навчання (National Digital Learning Resources Network) містить тисячі ресурсів онлайн-навчальних програм, які доступні для всіх австралійських освітніх установ безкоштовно (Eady, & Lockyer, 2013).

В Австралії в навчальному процесі широко застосовуються не лише інформаційні технології але й педагогічні які успішно й ефективно поєднуються

між собою. Сучасна освіта сьогодні орієнтована на використання інтерактивних технологій в освіті. Це пов'язано з такими об'єктивними факторами, як можливість підвищення ефективності навчання; можливість засвоєння більше матеріалу; збільшення швидкості засвоєння матеріалу; заохочення активної участі кожного студента в процесі навчання; пробудження у студентів інтересу навчання тощо. У зв'язку з цим в останніх дослідженнях з педагогіки і психології настійно рекомендується використовувати інтерактивні технології, які передбачають надання студентам можливості індивідуально розширювати та поглиблювати свої знання, а також формувати свою позицію у визначенні їх навчального шляху.

Г. Селевко (1998) стверджує, що термін «активні методи і форми навчання» який ототожнюють з інтерактивними технологіями, поширений у педагогічній практиці і об'єднує групу педагогічних технологій з допомогою яких досягається високий рівень активності в навчанні.

Активна реалізація інтерактивних технологій навчання примножує дидактичні можливості, а також контроль, що в цілому сприяє навчанню (Valeeva, Latypovaa, & Latypov, 2016).

Інтерактивне навчання - особлива форма організації пізнавальної діяльності, що полягає у створенні комфортного навчального середовища, в якому кожен студент відчуває свій успіх, свою інтелектуальну здатність, що робить сам навчальний процес продуктивним. Іншими словами, інтерактивне навчання є, насамперед, діалоговим викладанням, під час якого здійснюється взаємодія між студентом і викладачем (*Interactive Teaching Styles*, 2012).

Основні переваги інтерактивних форм навчання широко відомі, перерахуємо лише деякі з них: активізація активної пізнавальної діяльності студентів; залучення студентів до навчання в якості активних учасників; розвиток навичок аналізу та критичного мислення; підвищення мотивації до вивчення дисципліни; створення сприятливої атмосфери під час навчання; розвиток комунікативних компетенцій студентів; розвиток навичок оволодіння сучасними технічними засобами та технологіями обробки інформації тощо (*Interactive Teaching Styles*, 2012).

Не можемо не згадати про роль викладача в інтерактивних моделях навчання. Оскільки інтерактивні технології засновані на прямій взаємодії студентів з навчальним середовищем, яке виступає як реальність, в якій досвід майбутнього вчителя виступає центральним активатором пізнання, то викладач стає помічником. Тобто він організовує взаємодію учасників навчального процесу і виконує роль інформатора-експерта (викладає текстовий матеріал, демонструє відеоряд, відповідає на запитання учасників, відстежує результати процесу тощо), організатора фасилітатора (налагоджує взаємодію учнів з соціальним і фізичним оточенням тощо), консультанта (активізує професійний досвід, допомагає шукати рішення вже поставлених завдань, самостійно ставити нові тощо) (Селевко, 1998).

На думку Г. Селевко (1998), будь-яка педагогічна технологія володіє тим чи іншим ступенем інтерактивності, але деякі з них містять інтерактивний режим як обов'язковий компонент. До таких технологій можна віднести: дистанційні, комп'ютерні технології, мережеві, телекомунікаційні технології тощо.

Дистанційне навчання займає особливе місце в інтерактивних формах навчання. Воно має на меті забезпечення сучасного рівня підготовки фахівців, впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, використання кращих практик використання дистанційного навчання в українських та зарубіжних навчальних закладах, створення сприятливих умов для навчально-методичної діяльності викладацького складу, збільшення частки самостійної роботи студентів під час навчання, поповнення банку електронних освітніх ресурсів (*Interactive Teaching Styles*, 2012).

Дистанційна форма навчання є однією із сучасних та ефективних форм навчання майбутніх учителів, що зумовлюється такими чинниками, як: процес комп'ютеризації навчальних закладів, зростання обсягу самостійної роботи студентів, переваги надані дистанційною формою навчання (Огієнко, Калюжна, Красильник, Мільто, Радченко, Гончарук, Годлевська, & Вінник, 2013).

Проблема використання дистанційного навчання як форми освіти активно обговорюється. Науковцями розглядаються можливості та істотні характеристики дистанційної освіти та використання електронних освітніх ресурсів. Розглядаючи

електронні освітні ресурси, необхідно відзначити, що, з одного боку, це поєднання графічної, текстової, цифрової, вербальної, музичної, відео, фото та іншої інформації, а також друкованих матеріалів (Willett, Segal, & Walford, 2014). Незалежно від змісту та обсягу можна виділити три основні вимоги до використання електронних освітніх ресурсів: адекватність змісту, ефективність форми презентації; економічна ефективність. Адекватність змісту означає дотримання державного освітнього стандарту; повноту представлення навчального матеріалу; підтримка різних форм навчання (навчання заочною та денною формою навчання, індивідуальним та колективним); підтримка різних видів навчання (вивчення теоретичного матеріалу, практичних і лабораторних робіт), підтримка різних форм контролю знань (середньострокова експертиза, підсумкова оцінка, самооцінка); облік новітніх тенденцій у науці і техніці. Ефективність форми презентаційної інформації включає в себе наступні вимоги: простота і зручність застосування, ергономіка, підтримка студентської діяльності, забезпечення спілкування з учителем і однокурсниками, захист від руйнування, можливість відновлення втраченої інформації. Економічна ефективність системи освіти багато в чому залежить від таких властивостей, як тривалий термін експлуатації, можливість модернізації в процесі експлуатації, низька собівартість, розумна конфігурація необхідних технічних і загальносистемних засобів .

До інноваційних якостей електронних освітніх ресурсів можемо віднести:

- 1) Супровід всіх компонентів освітнього процесу: отримання інформації; практичний курс; оцінка (контроль освітніх досягнень).
- 2) Інтерактивність, яка забезпечує різке розширення сектора самостійної освітньої роботи за рахунок використання активних форм навчання.
- 3) Можливість здійснення дистанційного навчання, що передбачає реалізацію навчальної діяльності поза аудиторією для віддалених користувачів (*Interactive Teaching Styles*, 2012).

Перехід, до технологій в навчанні який ми спостерігаємо сьогодні - це природний прогрес відкритого руху вищої освіти. Деякі з можливостей, що надаються технологіями, згідно з дослідженням, включають:

1. Створення середовища цілодобового підключення. Технологія може дозволити необмежений вибір з точки зору їх темпу, місця, часу та способу навчання, надаючи доступ до численних ресурсів та інформації, а також можливості до взаємодії. Для університету технологія може підтримувати і враховувати вимоги різноманітних учнів і забезпечувати необхідну гнучкість в їх навчанні.

2. З огляду на те, що інформація стає доступною для громадськості, вибір технологій може стати потужним каталізатором для вчителів для переосмислення їхньої ролі в якості фасилітатора та подальшого вивчення з боку учнів, а не як постачальника змісту та корисної інформації.

3. Завдяки наданим інформаційним потокам про доступ і поведінку контенту, аналізу запитів і результати успішності аналітика навчання може спонукати університети зробити усвідомлений вибір щодо ефективних методів викладання та оцінки.

4. Технологія може бути чудовим зв'язком між науковцями та практиками в багатьох галузях, ставши мостом у реальному часі між професійними практиками, дослідженнями та їх застосуванням.

5. Технологія може різко підвищити працездатність студентів, набути навички, що роблять їх більш працездатними та професійними.

6. Технологія може бути прекрасним інструментом для мотивації та залучення студентів, не тільки шукати знання, але й робити внесок у продукування знань.

7. Технологія може посилити навчання, забезпечивши вчителів потужним інструментом навчання, який сприяє індивідуалізованому навчанню та індивідуальній увазі до індивідуальної або групової поведінки.

8. Оскільки онлайн технології мають потенціал для створення та підтримки обміну знаннями та досвідом в будь-якому місці між будь-ким, університети можуть думати про світові ринки та необмежену кількість студентів, спираючись на їхню здатність ефективно їх обслуговувати.

9. Співпраця у науково-дослідній та навчальній діяльності завжди позитивно характеризувала вищі навчальні заклади. Технологія поглибила та ще більше розширила ці можливості в області розробки спільних програм, пропонуючи спільне та групове навчання, а також дозволяючи використовувати досвід викладачів за межами університету між навчальнимикладами.

10. Технології також дозволяють використовувати методи творчої оцінки, допомагаючи у відстеженні успішності учнів, сприяючи індивідуальному зворотному зв'язку і контролю.

Інтерес вищої освіти до технологій впливає з можливостей, які відкриваються для доступу, більш тісної адаптації до вимог і гнучкості педагогіки, яка може бути застосована для різних навчальних ситуацій навчання. Технологія-розширене навчання, що розглядає використання інформаційних комунікацій та технологій у самому широкому сенсі для підтримки та вдосконалення досвіду навчання. Таким чином, гнучка педагогіка і технологія можуть вважатися природними партнерами - гнучке навчання може забезпечуватися і підтримуватися за допомогою технологій, а навпаки, технологія може заохочувати гнучкі підходи до надання і оцінки навчання (Santhiram, 2016).

Висновки до другого розділу

У розділі розкрито особливості професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії, в основі якої лежать принципи співробітництва, якості, результативності, відкритості.

Освітнім пріоритетом уряду Австралії є підготовка вчителів, які мають високоякісну освіту, володіють інноваційними методами та технологіями, якісно виконують професійні обов'язки, швидко реагують на зміни і новації. Таким чином, змістом професійної підготовки є комплекс педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя, що ґрунтується на принципах

безперервності, фундаментальності, педагогізації, варіативності, інтегративності, які оцінюються у відповідності до австралійських стандартів.

Сьогодні університетська підготовка фахівців в Австралії являє собою інтегровану трьох ступеневу ієрархію: бакалавр, магістр та доктор. Для студентів Австралії навчальний рік збігається з календарним роком, що починається в січні - лютому і закінчується в листопаді - грудні. Вищі навчальні заклади зазвичай мають два семестри з іспитами або оцінюваннями, що проводяться у червні та листопаді. Тривалі перерви на літній відпочинок (канікули) - з листопада по лютий. Деякі вищі навчальні заклади запровадили третій семестр, який проходить в літні місяці.

В професійній педагогічній освіті Австралії виділяють три моделі підготовки вчителів: паралельну (навчання за двома спеціальностями одного освітньо-кваліфікаційного рівня); послідовну (призначена для студентів, у яких вже є ступінь бакалавра наук або мистецтв, але які хочуть отримати ще й педагогічну освіту); модель підготовки вчителів дошкільної та початкової освіти.

Аналіз навчальних програм для підготовки вчителів початкових класів показав, що вони структуровані таким чином, щоб протягом всього періоду навчання студенти засвоїли: професійні предмети, що передбачають вивчення змісту навчальних дисциплін, їх викладання та оцінку; академічні предмети, включаючи соціальний й психологічний розвиток, освіту дітей з особливими потребами, освіта аборигенів і о. Торреса; не менш шести тижнів безперервного і повного педагогічного досвіду в школі. Теорія та практика в початковій педагогічній освіті нерозривні та взаємно посилені у всіх програмних компонентах.

З'ясовано, що в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів широко використовуються традиційні й інноваційні форми та методи навчання. Якісна теоретична і практична підготовка майбутніх учителів гарантується завдяки використанню інноваційних технологій та програмних засобів навчання.

Важливою складовою професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії є педагогічний досвід, що займає 25% від всього часу навчання в

університеті і здобувається в період проходження педагогічної практики в школі. Проаналізувавши наукові джерела ми можемо стверджувати, що в австралійських університетах існує кілька видів педагогічної практики: короткотривала поденна практика-спостереження без відриву від навчання; активна практика з відривом від навчання; неперервна практика (стажування) на останньому курсі навчання. В процесі набуття професійного досвіду важливою складовою є взаємодія з керівником, наставником, ментором, який забезпечує керівництво, наставництво та підтримку практикантів.

Педагогічні факультети університетів та департаменти освіти цінують розвиток партнерських відносин зі школами. Про це свідчить тенденція до встановлення конкретних партнерств в школах і університетах для створення зв'язків між теоретичною підготовкою і професійним досвідом.

Встановлено, що значну увагу Австралійський уряд приділяє якості та стандартам навчання. Дослідження показують, що інвестування у вчителів має великий потенціал для поліпшення результатів навчання дітей в школі. Мається на увазі те, що вчителі повинні бути в центрі планів поліпшення якості освіти. Стандарти є орієнтирами, що спрямовані на уточнення знань, умінь, можливостей та цінностей, які майбутні вчителі повинні здобути, перш ніж розпочати свою професійну діяльність.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора (Кобюк, 2013; Кобюк, 2014; Кобюк, 2015; Кобюк, 2015а; Кобюк, 2015b; Кобюк, 2016; Кобюк, 2018; Кобюк, 2018а; Кобюк, 2012; Кобюк, 2013а; Кобюк, Годлевська, 2014; Кобюк, 2015с; Кобюк, 2016b; Кобюк, 2016с; Кобюк, 2017d; Кобюк, 2017f; Кобюк, 2018b; Кобюк, 2019а; Кобюк, 2019b; Кобюк, 2019с; Кобюк, 2019d; Кобюк, 2019е; Кобюк, 2019f; Кобюк, 2020b; Кобюк, 2020d).

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ І ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ ТА УКРАЇНИ

У розділі розглянуто особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів у структурі вищої освіти України, здійснено порівняльний аналіз окремих аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів в Австралії та Україні, окреслено перспективні напрями вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні на основі творчого використання прогресивних ідей австралійського досвіду.

3.1. Забезпечення якості як пріоритетний напрям професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії

Основною умовою посилення політичної та економічної ролі України і підвищення добробуту її населення є забезпечення необхідних умов для зростання її конкурентоспроможності. У сучасному глобалізаційному світі здатність швидко адаптуватися до умов міжнародної конкуренції стає найважливішим фактором успішного і стійкого розвитку держави. Головна перевага високорозвиненої країни пов'язана з її людським потенціалом, який багато в чому визначається освітою. Освіта є ключовим аспектом високого рівня розвитку суспільства. У сучасному світовому співтоваристві дійшли до розуміння того, що якісна освіта становить основу соціального розвитку, сталого економічного зростання кожної країни. Якість життя і якість освіти декларуються як головні орієнтири глобальної політики ЮНЕСКО і ООН. Особлива відповідальність в ситуації, що склалася покладається на вищу педагогічну освіту, яка стає гарантом особистісно-професійної успішності і конкурентоспроможності країни (Голерова, 2009).

Поява і стрімкий розвиток технологій, зростання рівня технічної оснащеності усіх сфер життєдіяльності сучасної людини, забезпечення високих темпів розвитку науки і техніки, обумовлені необхідністю досягнення

конкурентоспроможності держави. Це в свою чергу вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що відповідають вимогам сучасності, здатних до продуктивної діяльності на рівні професійної майстерності.

Проблема якості професійної підготовки майбутніх вчителів є актуальною для подальшого розвитку країни та проявляється в протиріччі між сучасними потребами суспільства і освітою, яка не завжди і не в усьому відповідає цим потребам. Для вирішення цієї проблеми необхідне формування конкретних шляхів, що підвищать якість педагогічної освіти в умовах входження України в світовий освітній простір. Це і зумовлює вивчення, об'єктивну оцінку, адаптацію і використання освітнього досвіду Австралії.

Основною відмінністю педагогічної освіти Австралії є спрямованість на підготовку вчителів здатних виконувати професійно-педагогічні функції. Якість професійної підготовки відноситься до категорій соціальної якості і постає як відповідність потребам соціуму, професійно-педагогічної діяльності та особистості. Якість результатів педагогічної освіти виражається в якості спеціаліста (випускника). Виходячи з цього, якість професійної підготовки характеризує не тільки результат, але і фактори його формування: якість потенціалу освіти (ресурсів і умов їх використання), якість викладацького складу, якість інформаційного та методичного забезпечення, якість освітньої програми і педагогічних технологій, якість виховної роботи (Голерова, 2009).

Таким чином якість професійної підготовки вчителя, вчителя початкових класів зокрема, являє собою складну багаторівневу динамічну сукупність якостей, що орієнтовані на забезпечення підсумкової якості – якості педагога.

Дж. Стронж (Stronge, 2007) стверджує, що хороший учитель є важливим фактором підвищення шансів на успіх для всіх учнів. Програми підвищення якості вчителів вважаються наріжним каменем освітніх реформ. Науковець в процесі дослідження якості підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах виявив, що в основі цього поняття лежить ефективність навчання. Як і в багатьох країнах, в Австралії немає чіткого визначення цього поняття, оскільки ефективність навчання залежить від таких характеристик як: тип

предмета, розмір класу, здібності студентів і практика оцінки, а також інших контекстуальних чинників, що сильно розрізняються між факультетами та університетами (Stronge, 2007).

Говорячи про якість у вищій педагогічній освіті, австралійський вчений Л. Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2000; 2003) має на увазі судження про рівень досягнення певного результату (мети). Це також судження про рівень, при якому показники або результати мають бажані характеристики згідно деякої норми або по відношенню до особливих певним критеріям або завданням. Іноді ці судження можуть бути відносно конкретної мети - випуск компетентного фахівця. Таким чином курс навчання в вищому навчальному закладі задовольняє якість, якщо він відповідає певним стандартом або рівню відповідно до заданої мети.

Існують і інші точки зору в межах даного визначення якості. С. Йонг та Д. Шоу (Young, Shaw, 1999) пропонують шість основних аспектів ефективного навчання: цінність предмета; мотивація студентів; комфортна навчальна атмосфера; організація; ефективне спілкування; турбота про навчання студентів.

Д. Кембер та К. Макнаукт (Kember, McNaught, 2006) визначили, що деякі характеристики якісної підготовки зосереджуються на ефективності викладачів, а інші - на потребах та результатах навчання студентів, і дійшли висновку, що немає чіткого та послідовного уявлення про те, що є ефективністю навчання на рівні університету. Дослідники запропонували десять принципів ефективного навчання та дали чіткий опис методології, що використовується для їх визначення. Детальніше розглянемо кожен з них:

1. Викладання і розробка навчальних програм повинні бути орієнтовані на задоволення майбутніх потреб учнів, мається на увазі розвиток в учнів загальних здібностей, таких як: критичне мислення, робота в команд, навички спілкування.

2. Студенти повинні володіти глибоким розумінням основних педагогічних понять, навіть якщо це означає охоплення меншої кількості інформації.

3. Актуальність навчального матеріалу повинна підтверджуватися використанням життєвих прикладів шляхом співвіднесення теорії з практикою.

4. Студентські переконання повинні бути оскаржені, щоб впоратися з неправильними уявленнями.

5. Для того, щоб відбувалося осмислене навчання необхідно виконувати різноманітні навчальні завдання та обговорювати їх.

6.3 метою встановлення активної взаємодії необхідно встановлювати довірливі відносини з учнями.

7. Вчителі повинні мотивувати учнів, виявляючи свій інтерес до них, заохочуючи і проводячи цікаві та активні заняття.

8. Розробка навчального плану повинна забезпечувати, щоб цілі, концепції, навчальна діяльність і оцінка відповідали досягненню результатів навчання, пов'язаних з потребами студентів.

9. Кожен урок повинен бути ретельно спланований, але гнучкий, щоб можна було внести необхідні зміни на основі зворотного зв'язку під час уроку.

10. Оцінка повинна відповідати бажаним результатам навчання і, отже, повинна бути автентичною поставленим завданням.

Визначені принципи ефективного навчання підтверджують напрям розвитку освіти Австралії, а саме: орієнтація на майбутнє та задоволення поточних потреб студентів.

Австралійські науковці П. Рамсен, Д. Маргетсон, Е. Мартін і С. Кларк (Ramsden, Margetson, Martin, & Clark, 1995) виявили, що майбутні вчителі отримали якісну підготовку, якщо вони:

- добре вчать, тому що вони розмірковують про своє навчання і продовжують брати участь в діяльності з професійного розвитку;
- з ентузіазмом ставляться до своєї дисципліни і передають це своїм учням;
- планують, контролюють, оцінюють і адаптують своє навчання в відповідь на своїх учнів і контекст навчання;
- використовують підходи, що сприяють глибшому навчанню і успішним стратегіям вирішення проблем;
- використовують свої знання, щоб допомогти учням вибудувати власне знання і розуміння сутності речей;

- мають чітко визначені цілі, належним чином оцінюють навчання учнів і надають змістовний зворотний зв'язок;
- заохочують навчання протягом усього життя;
- кидають виклик і підтримувати своїх учнів;
- усвідомлюють потреби своїх учнів і реагують на них.

П. Рейс (Race, 2010) визначив сім факторів, що лежать в основі успішного навчання: бажання навчатися; потреба в навчанні; навчання через практику; навчання через зворотний зв'язок; розуміння сутності речей; навчання в невеликих групах; навчання шляхом оцінювання в малих групах. Науковець також звертає увагу на роль мотивації в процесі навчання, рекомендуючи засновані на досвіді дії, щоб допомогти учням осмислити знання.

Дослідження, проведене міністром освіти і професійної підготовки штату Новий Південний Уельс показало, що вчителі, в тому числі і вчителі початкових класів, які отримали якісну професійну підготовку повинні володіли і проявляли такі ознаки: високий рівень знань, уяви, пристрасі і віри в професію; першочергова прихильність до навчання своїх учнів; багатий набір навичок, методів і підходів, які вони можуть використовувати, щоб забезпечити правильне їх поєднання для задоволення конкретних потреб окремих учнів; детальне розуміння: контексту, в якому вони працюють; конкретних очікувань суспільства; потреб учнів, за яких вони несуть відповідальність. здатність відповідним чином реагувати на учнів, індивідуально і колективно, і в контексті їх викладацької практики; здатність викликати високий рівень поваги і навіть прихильності з боку своїх учнів і колег; великий потенціал для участі в професійному навчанні за допомогою самостійної участі в різних комбінаціях заходів з професійного розвитку, деякі з яких надаються уповноваженим органом, а інші розшуковуються самостійно; здатність робити внесок у професійне навчання інших і готовність до цього; моральне лідерство і професіоналізм, адже вони служать прикладом високих цінностей і якостей, чим і заохочують інших (Australian Government, 2011).

Г. Марш (Marsh, 1994) почав процес визначення ефективного викладання в університеті з огляду літератури в цій галузі. Дослідником з метою створення великого вихідного ресурсу, який буде використовуватися для визначення важливих аспектів ефективного навчання було проаналізовано існуючі оцінки використовуваних форм навчання і проведені співбесіди з викладачами і студентами в університетах. В результаті цього ретельно спланованого процесу було визначено дев'ять аспектів ефективного навчання, до яких належать: навчальна (академічна) цінність; ентузіазм викладача; чітка організація і ясність; активна групова взаємодія; індивідуальні відносини; широта охоплення; дослідження; призначення; а також робоче навантаження (складність роботи).

Протягом багатьох років якісне викладання просувалося завдяки санкціонованим австралійським урядом ініціативам, такими як Комітет з викладання університетів Австралії (Committee for University Teaching and Staff Development) та його попередниками. У серпні 2004 року була створена Австралійська рада з навчання та викладання (Australian Learning and Teaching Council) в якості загальнонаціонального центру для поліпшення навчання і викладання у вищій освіті, з метою сприяння руху до досконалості у викладанні в секторі вищої освіти, зокрема і педагогічної, а також заохочення і підтримки стратегічних змін в напрямку підвищення якості підготовки. Австралійська навчально-викладацька рада у своїй діяльності використовує ряд критеріїв: підходи до навчання, які впливають, мотивують і надихають студентів на навчання; розробка навчальних програм та ресурсів, що відображають сучасні потреби; підходи до оцінки та зворотного зв'язку, що сприяють незалежному навчанню; повага та підтримка розвитку студентів як особистості; а також наукова діяльність, що впливає на покращення навчання і викладання (Australian Learning and Teaching Council, 2009.)

Вищезазначені критерії, що застосовуються цією федеральною організацією для цілей національного визнання і заохочення, в даний час широко використовуються у всьому освітньому секторі. Все більше австралійських університетів застосовують їх з метою визначення ефективності навчання і оцінки

викладацького компоненту програм. По суті, критерії Ради стали прийнятими в якості непрямого списку навичок і практики ефективного викладання у вищих навчальних закладах Австралії.

Питанням покращення педагогічної освіти в Австралії також займається Дорадча група міністрів з питань освіти вчителів (Teacher Education Ministerial Advisory Group), що була створена урядом Австралії в 2014 році. Доповідь консультативної групи, представлена в 2014 році, тепер вважається поворотним моментом в процесі підвищення якості педагогічної освіти в Австралії. Вона виявила високий ступінь відмінностей в якості програм підготовки і в рівні підготовки вчителів. Було зазначено, що підвищення якості професійної підготовки є загальнонаціональною проблемою, яка потребує скоординованого реагування – по штатам і територіям, органам з акредитації, установам освіти, вченим, директорам, вчителям і батькам. Підвищення якості підготовки вчителів є життєво важливим для підвищення якості шкільної освіти Австралії та підвищення успішності учнів у школі.

Міністерська консультативна група з педагогічної освіти надала 38 рекомендацій по п'яти основних пунктах, а саме: посилення контролю якості програм підготовки вчителів; суворий відбір абітурієнтів; покращений професійний досвід; надійна оцінка випускників; розширення можливостей національного дослідження і кадрового планування.

Основна увага доповіді була зосереджена на акредитації програм підготовки вчителів через занепокоєння, що діючі стандарти не застосовуються належним чином. Більшість поданих у звіті рекомендацій були включені в перегляд процедур Акредитації програм початкової педагогічної освіти в Австралії: стандарти і процедури (Accreditation of Initial Teacher Education in Australia: Standards and Procedures). На сьогодні вони впроваджуються через існуючі вимоги до акредитації, та узгоджуються з загальною метою: підготувати вчителів, які готові до трудової діяльності, які позитивно впливають на навчальний процес в школі і які відповідають сучасним потребам суспільства (*Review calls for teacher education, 2015*).

Детально розглянемо значення кожного з 5 запропонованих пунктів.

1. Посилення контролю якості програм підготовки вчителів. Консультативна група виявила, що акредитація програм по всій Австралії була непослідовною, що призводило до різних рівнів підготовки вчителів після випуску. Більш суворі перевірки якості педагогічних програм забезпечать послідовність і суворість акредитації програм на національному рівні і допоможе забезпечити кожному випускникові кращі можливості для набуття знань і розвитку практичних навичок, необхідних для професійної діяльності.

Факультети освіти повинні лідувати у визначенні, оцінці та поліпшенні підготовки кваліфікованих вчителів. Вони є майданчиками як виробництва, так і споживання останніх і кращих досліджень в області ефективного викладання і навчання. Ключова частина роботи по підвищенню якості вчителів починається з підготовки вчителів (Darling-Hammond, 2009).

Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) працював з державними та територіальними регулюючими органами для посилення оцінки програм педагогічної освіти. З часом університети повинні продемонструвати, що їх програми засновані на фактичних даних про те, які методи навчання дають найкращі результати для вчителів. Щоб акредитувати програму підготовки, університети повинні показати як випускники відповідають австралійським стандартам для випускників.

Сьогодні стандарти є головним засобом державного регулювання якості освіти. Австралійський федеральний уряд запровадив різні національні стандарти і заснував різні організації для поліпшення освіти. Вимоги державного стандарту професійної підготовки педагогів відображає освітня програма, яка повинна бути спрямована на досягнення поставленої мети. Освітня програма - це комплекс чинників (організаційних положень), що забезпечують інтеграцію всіх елементів освітнього процесу (від постановки мети підготовки до атестації випускника) в єдиний процес формування компетентностей, професійної свідомості (результат освіти) готовності його до самостійної професійної діяльності та соціального життя (Голерова, 2009).

Якість освітньої програми проявляється в наступному: відповідність Державному стандарту; збалансованість різних чинників освітнього процесу (навчальний план, методичне забезпечення, наявність викладачів, контрольнo-вимірювальних матеріали підсумкової атестації випускника).

В університетах Австралії відсутні кафедри, і здатність приймати рішення передана гнучким педагогічним командам. В рамках факультету призначаються відповідальні за забезпечення якості програм і кожної дисципліни. Зауважимо, що факультети незалежні у виборі навчальних дисциплін і програм. Відповідальні за дисципліни повинні показати, як кожна дисципліна сприяє розвитку загальнокультурних і професійних компетенцій (Голерова, 2009).

Що стосується матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення, то слід зазначити що воно теж має якість, яка проявляється в комплексі таких характеристик як доступність Інтернету, програм курсів, підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій, комп'ютерних програми навчання тощо. По кожній програмі і дисципліні знаходиться у відкритому доступі інформація про цілі, зміст навчання та його організацію, в електронному вигляді доступні підручники, книги, посібники та інші необхідні медіа ресурси. Також відповідальні з кожної дисципліни повинні надати інформацію про те, які загальнокультурні і професійні компетенції формуються і яким чином, на яких підставах і за якими критеріями будуть оцінюватися результати навчання (Голерова, 2009).

2. Більш суворий відбір абітурієнтів. Більша відкритість та суворість у відборі абітурієнтів має на меті підвищити рівень абітурієнтів та якість викладачів в Австралії. Важливо, щоб вчителі володіли навичками та характеристиками необхідними для успішної роботи. Педагогічна професія покладає на них унікальні обов'язки щодо результатів навчання та безпеки учнів.

Дослідження показали, що найкращі та найефективніші викладачі володіють цілим набором якостей, що включають як академічні здібності, так і особистісні характеристики. По цьому питанню досягнуто прогресу, і переглянуті

стандарти та процедури ґрунтуються на цьому та забезпечують більш досконалі та прозорі підходи до вибору вступників.

Важливо, що вчителі повинні володіти сильними навичками грамотності та числення, щоб сприяти розвитку цих навичок у своїх учнів. Усі студенти, які навчаються на педагогічних факультетах повинні пройти національний тест перед закінченням навчання, щоб продемонструвати, що вони володіють такими навичками.

3. Покращений професійний досвід. Педагоги визначають, що шкільний досвід є одним з найцінніших у програмах підготовки. Рекомендації спрямовані на те, щоб майбутнім вчителям було надано можливість зв'язати те, що вони вивчають в університеті, з практикою в школі, з метою підвищення їх впевненості та вдосконалення своїх професійних навичок.

Завдяки новим стандартам акредитації були підвищені вимоги до високоякісного професійного досвіду, що включають потребу укладати договори про партнерство, покращувати спілкування та можливості професійного навчання для нагляду за вчителями.

Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) розробив низку інструментів та ресурсів, пов'язаних із професійним досвідом та партнерствами університетів та шкіл.

4. Надійна оцінка випускників. Однією з найбільш значущих реформ консультативної групи було запровадження оцінки навчальної діяльності (Teaching Performance Assessment). Це нова вимога для всіх студентів, відповідно до вимог стандартів для випускників, що проводиться викладачем в останній рік навчання. Раніше лише невелика кількість програм педагогічної освіти проводило таку оцінку.

Інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) також створив експертну консультативну групу для надання послуг постачальникам у дотриманні вимог обґрунтованості та надійності їх інструменту оцінювання.

Головну роль в забезпеченні якості освіти відіграє кваліфікація, компетентність і людські характеристики професорсько-викладацького складу.

Оцінка якості професорсько-викладацького складу, що проявляється не тільки в його складі, а й у процесі його роботи, в динаміці розвитку, підвищенні кваліфікації, соціально-психологічних відносинах викладачів – одне з найважчих завдань. Кожному викладачеві призначається супервізор (supervisor), який повинен оцінити якість діяльності викладача, обговорити цілі та навантаження на наступний рік, визначити потенційні можливості розвитку і забезпечити сприятливі умови для професійного розвитку. Крім оцінювання індивідуальних планів викладачів (планів особистісного розвитку) в університетах Австралії проводиться оцінювання портфоліо викладача, в якому на основі самооцінки викладач аналізує свою роботу, створює основи для подальшого вдосконалення. Особливістю австралійської оцінки якості є розвиток самооцінки. Майже всі університети вважають, що підвищення якості освіти є їх основною метою, внаслідок цього логічним є те, що більшість активно застосовують самооцінку (Голерова, 2009).

В Австралії, яка є одним зі світових лідерів з експорту освітніх послуг в університетах для вдосконалення управління якістю та підвищення якості освіти ввели в практику застосування бенчмаркінгу, як основного засобу поліпшення якості заснованого на самооцінці комплексу якостей як за кількісними, так і за якісними показниками в рамках програми, школи, факультету або університету і у порівнянні показників з кращою практикою, яка передбачає розвиток прагнення до безперервного вдосконалення (*Strategic framework 2018–2022*. (2017).

Австралійські університети широко використовують критеріальну (еталонну) модель бенчмаркінгу, яка за формою може бути груповою, індивідуальною або посередницькою. У керівництві по бенчмаркінгу для університетів розроблено комплекс критеріїв за 9 напрямками: 1) керівництво, планування, менеджмент; 2) зовнішні зв'язки (вплив); 3) фінанси, інфраструктура; 4) навчання, викладання; 5) підтримка студентів; 6) наукові дослідження; 7) бібліотека та інформаційні ресурси; 8) інтернаціоналізація; 9) персонал. За даними критеріями сформульовані 67 показників для більш ретельного опису

практики. Кількість необхідних критеріїв і відповідних показників для оцінки визначається виходячи з цілей порівняння.

Для прикладу розглянемо показники оцінювання четвертого критерію, що застосовуються на рівні основної освітньої програми. До них відносяться: планування; процес проектування освітньої програми, навчальних курсів; портфоліо викладача; умови викладання; огляд ефективності курсу навчання; співвідношення мети і результату; коефіцієнт успішності студентів; тенденція збереження студентського контингенту (з 1 по 2 курс); рівність освітніх можливостей для студентів різних етнічних груп; задоволеність студентів; працевлаштування випускників.

Вивчивши досвід австралійських університетів по застосуванню бенчмаркінга, ми дійшли висновку, що оцінка якості освіти в університетах заснована на самооцінці і проводиться на відповідність одному з описаних рівнів досконалості; далі проводиться експертна оцінка, порівнюється з кращою практикою; складається портфоліо університетів за яким визначаються напрями для вдосконалення і розробляється програма вдосконалення якості. В ході подальшої оцінки якості вимірюється досягнення цілей щодо підвищення якості (Голерова, 2009).

В процес оцінювання рівня викладання, змісту дисциплін, організації навчання, взаємодії викладача та студентів в Австралії залучені студенти і навіть випускники минулих років. Даний спосіб оцінювання проводиться як допоміжний інструмент для прийняття рішень, і є більш динамічною концепцією, що носить відкритий і більш продуктивний характер, що забезпечує зворотний зв'язок в управлінні (Голерова, 2009).

5. Розширення можливостей національного дослідження і кадрового планування. Інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) впроваджує австралійські дані про вчительську робочу силу, яка має на меті об'єднати дані з усіх штатів та територій Австралії, що надасть національно узгоджені дані про те, скільки педагогів закінчують навчання, скільки отримали роботу, скільки залишили педагогічну професію, та дані про їх професійний розвиток.

Дані дозволять краще підтримувати професію та інформувати про майбутні рішення щодо планування інвестицій (*What's changed in pre-service teacher, 2018*).

Досліджуючи питання якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії не можливо не згадати про професійний розвиток вчителів, який в сучасних дослідженнях розглядають як один з аспектів підвищення статусу вчителя та підвищення якості підготовки учнів.

На думку Л. Костіної (2018) професійний розвиток учителів в Австралії характеризується особистісною орієнтацією і зосереджується на особистісних якостях і цінностях учителів у межах їхньої професійної реалізації. Зауважимо, що якість професійної діяльності вчителів має прямий зв'язок з постійним професійним розвитком. Причинність такого ствердження полягає у виправданому прагненні будь-якої держави продемонструвати високу якість освіти як могутнього інструменту підготовки конкурентоспроможного професійно мобільного фахівця. Оскільки за умови позитивної динаміки, особисті професійні надбання вчителів трансформують їхнє світосприйняття і, відповідно, спосіб навчання, постає необхідність пошуку шляхів поліпшення особистісних і професійних якостей учителів, як початківців, так і досвідчених (*Developing and sustaining, 2013*).

Австралійська асоціація підготовки вчителів розробила комплекс основних принципів реалізації професійного розвитку і підготовки вчителів, враховуючи їх потреби і пріоритети. До принципів реалізації професійного розвитку і підготовки вчителів можна віднести наступні:

1. Принцип підтримки з боку інших вчителів та керівників освітнього закладу.
2. Принцип визнання етапів у кар'єрі вчителів.
3. Принцип керівництва і втручання з боку експертів.
4. Принцип проблемності.
5. Принцип наставництва (менторства).
6. Принцип комплексної взаємодії.

7. Принцип активного залучення до професійного розвитку і підготовки вчителів для постійного генерування професійного знання. (Aspland, Elliott, & Macpherson, 1997; Ingvarson, Meiers, Beavis, 2003; Mukeredzi, 2015).

Австралійські науковці Н. Барх та С. Меллор (Bahr, Mellor, 2016) в процесі дослідження якості підготовки вчителів, в тому числі і вчителів початкових класів з'ясували, що існують залежні та пересічні елементи, які підтримують та формують якісне навчання, і вони функціонують у своєрідній структурі, впливаючи один на одного. Структура, що складається з трьох основних пунктів: урядова політика; школа, суспільство, культура та система вчителя, пояснює взаємозв'язок між різними елементами, що лежать в основі якісної підготовки вчителя. Детальніше розглянемо кожен з пунктів.

1. Урядова політика - система юрисдикційного та федерального нагляду та управління освітою та моделями фінансування, що лежить в основі структури та визначає характер навчання та розвитку вчителів.

2. Школа, суспільство, культура, що лежать в основі роботи вчителя. Учитель є активним учасником, відповідачем і розробником цих контекстів з міцними позитивними відносинами, встановленими на благо учнів.

3. Педагогічна система – це область в якій учитель об'єднує свою особистість як професійного педагога. Початкова педагогічна освіта, попередній професійний і життєвий досвід пов'язані з їх уявленнями про себе як вчителя. Ці впливи поєднуються з уявленнями про характер роботи вчителів, особистими моделями і концепції навчання і роль вчителів. Педагогічна система включає: вплив життя та освіти (досвід навчання та викладання, професійний розвиток, життєвий досвід); вплив педагогів-вихователів (педагогічна освіта); педагогічна робота.

Проблема якості освіти не має остаточного рішення. На кожному етапі розвитку освіти, що визначається тенденціями соціально-економічного розвитку країни з'являються нові умови, можливості і потреби. Змінюються критерії якості, загострюється проблема управління якістю. Сьогодні важливо прогнозувати

можливі зміни якості, досліджувати причини і характер цих змін, а також створювати методики управління якістю.

Як підсумок, можемо зазначити, що у вищих навчальних закладах Австралії вживаються активні заходи для підвищення якості освіти: відбуваються структурні зміни в управлінні освітніми установами, їх фінансово-економічному та матеріально-технічному забезпеченні; створюються відділи забезпечення якості освіти. Основна увага в яких приділяється економічному, інформаційному, правовому, матеріально-технічного, технологічного, кадрового забезпеченню освітнього процесу.

3.2. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України

Яскравим показником рівня розвитку країни є ефективність її структури освіти в цілому, та педагогічної зокрема. Процес фахової підготовки вчителя на сьогодні є вкрай актуальним адже він нерозривно пов'язаний з удосконаленням освіти України, що рухається в напрямку до європейської та світової інтеграції.

В Україні за останні роки здійснено низку заходів щодо модернізації освіти, підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року закріпила положення про те, що підготовка вчителів є центральним завданням процесу модернізації освіти. Державна освітня політика направлена на реформування системи освіти, в основу якої покладено ряд принципів, провідними серед яких в контексті дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України, ми вважаємо: оновлення відповідно до сучасних вимог нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-

педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти (*Національна стратегія*, 2013).

Всі перетворення, що відбуваються в сфері освіти України зумовлюють виникнення нових підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який є початковою ланкою в українській формальній освіті. Тому від рівня професійної підготовки вчителя залежить його успішність в професійній діяльності. Запит суспільства до рівня освіти школярів та сучасні умови професійної діяльності вчителя початкових класів пов'язані з різноманітністю освітніх систем, варіативністю змістового наповнення початкової освіти й технічного та технологічного забезпечення навчального процесу, розширенням можливостей інформаційних технологій для навчання й необхідністю передбачати результати професійної діяльності – все це спонукає до виявлення напрямів оновлення змісту й характеру підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Необхідність удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів також пов'язані з різними аспектами модернізації початкової школи: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, запровадження принципів компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів у навчанні, впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес, впровадженням концепції Нової Української школи (Олефіренко, 2015).

На основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, ми дійшли висновку, що визначення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України слід здійснювати за такими критеріями, як:

- нормативно-правовий (законодавчі акти, що регламентують підготовку);
- цільовий (мета підготовки майбутніх фахівців),
- організаційний (управління, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу);
- змістовий (зміст підготовки майбутніх вчителів);

- технологічний (форми, методи, технології, що використовуються для підготовки).

Відповідно до нормативно-правового критерію ми розглянули нормативно-правові засади організації та врегулювання розвитку педагогічної освіти в Україні. Базовим документом, що визначає правові орієнтири та методологію розвитку освіти є закон України «Про освіту» (1996). У Законі «Про вищу освіту» (2017) чітко визначено рівні та ступені вищої освіти, а саме: початковий рівень (короткий цикл), перший рівень (бакалавр), другий рівень (магістр), третій рівень (освітньо-науковий) науковий рівень); встановлено їх відповідність кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій; подано характеристику освітніх ступенів із зазначенням обсягів програм підготовки.

Згідно з документом «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», підготовка майбутніх учителів здійснюється за галуззю знань «Освіта» (шифр галузі – 01) спеціальністю Початкова освіта (код спеціальності – 013). Здобуття вищої освіти на певному рівні передбачає успішне виконання освітньої чи наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук (Цюняк, 2020).

Основні напрями державної політики у сфері вищої педагогічної освіти висвітлені в відповідних листах, інструкціях, положеннях та інших нормативно-правових документах, серед яких важливе місце займає Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року Кабінету Міністрів України (2017). Дана концепція має на меті сприяти професійному та особистому зростанню вчителя, а також підвищувати його соціальний статус. Серед ключових компонентів нової української школи є 1) умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; 2) педагогіка партнерства між учнем, учителем і батьками; 3) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; 4) сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови,

засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків за межами навчального закладу (Нова українська школа, 2017, с. 7).

Міністерство освіти і науки зазначає, що вчитель має свободу дій надану законом «Про освіту», проте будь-який учитель тепер обмежений лише Державним стандартом (Нова українська школа, 2017).

В Україні професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів регламентована професійним стандартом вчителя початкових класів. Професійний стандарт вчителя початкових класів став першим профстандартом в Україні що був затверджений на національному рівні. Він був розроблений МОН спільно з представниками освітянської спільноти та педагогічних вишів і може використовуватися для оцінювання кваліфікації вчителя під час його прийняття на роботу, атестації чи сертифікації, присвоєння категорії тощо.

Стандарт охоплює визначені типові завдання діяльності, що ґрунтуються на формуванні вмінь у різних проявах та здатності розв'язувати проблеми і задачі професійної діяльності. У документі чітко подана інформація про навчання та професійний розвиток вчителя, а також поданий перелік його восьми функцій. Вважаємо за доцільне перерахувати їх: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти (Про затвердження професійного стандарту, 2018).

Згідно з стандартом, основні вимоги, що ставляться до вчителя – це вміння та здатності, кваліфікаційні та освітні вимоги, що відповідають сформованим в них професійним компетентностям. На думку Н. Бахмат (2017), педагогічна компетентність вчителя початкових класів – це інтегрована якість особистості, що

спрямована на формування конкурентоздатності в сучасних умовах (Бахмат, 2017).

На думку українських науковців, компетентнісний підхід – це спроба привести вищу освіту у відповідність з потребами ринку праці, запитами особистості й суспільства. Компетенції закладаються в освітній процес вищої школи технологіями, змістом, стилем життя навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Тому необхідною умовою набуття майбутніми вчителями початкової школи професійної компетентності є належний рівень розвитку в них загальних компетентностей (Дубровська, & Дубровський, 2019).

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів обумовлена динамічними перетвореннями, що відбуваються в сфері освіти. Актуальність цієї проблеми пов'язана з ефективною імплементацією оновленої законодавчо-нормативної бази освітнього простору України, що значно залежить від комплексного вирішення завдань стосовно побудови цілей процесу підготовки майбутніх вчителів.

За цільовим критерієм ми з'ясували, що актуальним завданням сучасної педагогічної освіти є створення сприятливих умов для професійної підготовки, метою якої є не лише підготовка висококваліфікованого фахівця, який може свідомо й ефективно виконувати свої професійні обов'язки, а й високоосвіченої, культурної, активної особистості здатної до саморозвитку та самоосвіти.

Як свідчать наші наукові розвідки, професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів повинна починатися з формування у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, наявності відповідних мотивів, індивідуально-особистісних та соціокультурних факторів, формування особистісного та науково-педагогічного світогляду, володіння комплексом науково-інноваційних методів, бажання передачі власного досвіду іншим, здатність до інтеграції наукових знань тощо.

О. Цюняк (2020) зауважує, що випускник повинен мати організаторські, дидактичні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні здібності, та володіти на високому рівні загальнолюдськими та професійними

якостями. Серед останніх слід виділити наступні: дисциплінованість, уміння визначити мету, вибирати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення власного професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Всі ці вимоги до особистості вчителя-професіонала знаходять своє відображення у навчальних планах та програмах і мають бути відображені у структурі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Виходячи з організаційного критерію ми дійшли висновку, що організація навчально-виховного процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України проводиться на підставі чинних нормативно-правових документів, згідно до галузевих стандартів вищої освіти, освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки.

Основними завданнями сучасного процесу навчання є: продовження реалізації ступеневої освіти через створення інтегрованої неперервної системи відбору і підготовки студентів; провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами відповідного ступеня за обраними спеціальностями; провадження освітньої діяльності на основі індивідуальних навчальних планів і програм, які відповідають запиту держави та навчальним можливостям студентів; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; індивідуалізація та диференціація навчання обдарованої молоді, створення можливостей для реалізації пошуку студентами індивідуальної освітньої траєкторії; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; збереження та примноження моральних, культурних, патріотичних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань, зокрема медичних, серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян; створення умов для здобуття якісної освіти інвалідами, дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Освітній процес в університеті може набувати таких форм: лекції (проблемні, «круглі столи», диспути, бінарні, із заздалегідь запланованими

помилками, семінарські та практичні заняття в малих академічних групах); лабораторні заняття; індивідуальні заняття; навчальні екскурсії; наукові конференції; консультації із викладачами; інструктаж; самостійна робота на основі підручників, конспектів та електронних ресурсів, консультації з викладачами, в тому числі, в режимі он-лайн; керівництво практикою; підготовка курсових і випускних робіт; керівництво проблемними групами, науковими гуртками та дискусійними клубами тощо (Вовк, 2017). Всі ці види діяльності неможливо здійснювати без навчально-методичного та організаційного забезпечення. Навчально-методичне забезпечення навчального процесу - це навчальна і наукова література, навчально-методична документація, відповідність змісту навчання стандартам вищої освіти, підпорядкування Міністерству освіти і науки України, іншими центральними органами виконавчої влади, що мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади. Навчально-методичне забезпечення включає: робочі навчальні програми, завдання для практичних, лабораторних та семінарських занять, завдання для самостійної роботи студентів, засоби контролю знань студентів, завдання для Державної атестації тощо. В університетах постійно проводиться робота щодо удосконалення змісту навчання, а саме оновлення навчально-методичного забезпечення, зокрема лекційних матеріалів, прикладних програм із дисциплін фахової підготовки, планів семінарських та практичних занять, тематики контрольних, курсових робіт та курсових проектів, державних іспитів, інформаційних та наочних матеріалів, переліків питань для перевірки знань студентів тощо.

Міністерством освіти і науки України розроблено Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти та Рекомендації до структури та змісту робочої програми навчальної дисципліни. Відповідні рекомендації можуть використовуватись закладами освіти у практичній роботі (*Щодо рекомендацій*, 2018).

Слід також згадати, що у ряді українських університетів розробляється концепція поліфункціонального супроводу студентів. І. Зязюн (2009) зауважує, що напрямом и такого супроводу є: навчально-педагогічна і психологічна

взаємодія; взаємодія на основі науково-дослідної діяльності; міжособистісна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу; взаємодія на основі адресної психологічної допомоги і педагогічної підтримки студента; взаємодія в індивідуальному опануванні курсу педагогічної майстерності з розробленими теоретичними і практико-лабораторними завданнями. Дослідник вважає, що формами супроводу майбутніх вчителів можуть бути: педагогічні майстерні; проблемні групи; комунікативні групи, центри педагогічної майстерності. Основним результатом такого супроводу стає повернення до сутності педагогічної професії, через вивчення індивідуальних особливостей майбутніх вчителів і можливостей їх врахування в навчально-виховному процесі. Таким чином, майбутній вчитель в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт педагогічної дії, як носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку (Зязюн, 2009).

Досліджуючи зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах за змістовим критерієм ми з'ясували, що на сьогодні вона здійснюється за програмами третього, другого та першого рівнів вищої освіти та реалізуються в педагогічних, класичних та інших закладах вищої освіти всіх форм власності; програми початкового рівня вищої освіти та програми фахової передвищої освіти реалізуються в підрозділах університетів, академій та інститутів, у педагогічних коледжах. Реалізація програм може також здійснюватися в співпраці університетів та коледжів. Здобути кваліфікацію вчителя початкової освіти в Україні можна в закладах вищої освіти III – IV рівнів та закладах I – II рівнів акредитації (Біницька, 2018).

На сучасному етапі ступенева освіта майбутніх учителів початкових класів передбачає послідовну професійну підготовку за певними рівнями (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), кожен з яких розглядається як окремо завершений цикл навчання. Ступені бакалавра та магістра можна здобути в інститутах та університетах різних типів, в той час як молодшого бакалавра – в педагогічних коледжах.

Університет – це найвищий тип педагогічного навчального закладу, що являє собою багатогалузевий чи галузевий навчальний заклад вищої освіти, що провадить освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти.

О. Шквир позитивною тенденцією української ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів відзначає перевірену часом модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Система ступеневої вищої педагогічної освіти є підґрунтям освітньо-професійної самореалізації майбутнього фахівця, зокрема вчителя початкових класів (Шквир, 2018).

Процес підготовки майбутніх вчителів базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. Основними формами здійснення навчального процесу в університетах України є наступні: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи. У свою чергу навчальні заняття здійснюються у формах: лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій (Себало, 2016).

В Україні підготовка майбутніх вчителів початкових класів може здійснюватися з відривом (очна) та без відриву від виробництва (вечірня, заочна).

Л. Хомич (1999) у своїх дослідженнях зазначає, що психолого-педагогічна підготовка вчителя початкових класів має складну структуру яка утворена трьома підсистемами: навчально-пізнавальна діяльність; науково-дослідна робота; педагогічна практика у школі.

Л. Пелех визначає чотири основні напрями організації процесу підготовки майбутнього вчителя в роботі навчального закладу, а саме:

- 1) формування особистості майбутнього вчителя у процесі аудиторної та позааудиторній роботи;
- 2) професійне самовиховання;

3) формування всебічно розвиненої особистості шляхом її активізації в різних сферах діяльності: соціальній, політичній, науковій, художній;

4) упровадження масових форм навчально-виховної роботи в діяльність університету (Пелех, 2000).

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» (2014) університет розробляє освітньо-професійні програми за кожною спеціальністю, на основі яких розробляється навчальний план, де чітко визначено перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах (ЄКТС), послідовність їх вивчення, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і види контролю (Цюняк, 2020).

На основі навчальних планів складаються освітні програми по кожній навчальній дисципліні, графік навчального процесу та розклад занять.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) освітня програма це комплекс освітніх компонентів, що чітко сплановані і організовані для досягнення визначених результатів навчання. Основними принципами формування програми підготовки є: логічний взаємозв'язок всіх компонентів та рівнів, перехід від одного рівня до іншого, відкритість, адаптованість тощо.

Структура освітньо-професійної програми підготовки включає такі компоненти: цикл загальної підготовки; цикл професійної підготовки; контрольні заходи та атестація здобувачів вищої освіти. Варто звернути увагу, що нормативні дисципліни у структурі освітніх програм становлять до 75% загального обсягу кредитів, а вибіркові навчальні дисципліни від 25% загального обсягу кредитів. Вибіркові навчальні дисципліни формуються із дисциплін самостійного вибору закладу вищої освіти та дисциплін вільного вибору студента (Цюняк, 2020).

Загалом в навчальний план входять суспільні дисципліни що являють собою ідейну світоглядну основу професійного становлення майбутнього учителя; психолого-педагогічні дисципліни - дисципліни, що розкривають наукові основи педагогічної діяльності і професійної підготовки вчителя; спеціальні дисципліни, що визначають профіль спеціаліста – основу майбутньої професії, на високому науковому рівні.

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах України направлена на оволодіння певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ професійної діяльності, формування цілісного комплексу загально педагогічних знань, умінь та навичок. Професійна підготовка складається з двох взаємопов'язаних частин: теоретичної та практичної. Практична підготовка майбутніх учителів початкових класів є пріоритетною. В університетах студенти проходять різні види навчальних та педагогічних практик. Серед них можемо виділити наступні: польова, виховна (позакласні виховні заходи), літня, перші дні дитини в школі, психолого-педагогічна, методична тощо. Такі види практичної підготовки мають на меті здійснити якісну професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів через виховання професійно важливих рис особистості що відбувається через: закріплення, поглиблення і збагачення суспільно-політичних та спеціальних психолого-педагогічних знань у процесі їх практичного використання у процесі вирішення педагогічних завдань; формування і розвиток професійних умінь і навичок; ознайомлення і збагачення передовим педагогічним досвідом; вивчення психологічних, індивідуальних особливостей молодших школярів тощо.

Пропонуємо детальніше розглянути сутність кожного з видів педагогічних практик. Польова практика має на меті здобути знання про навколишній світ, узагальнити побачене і сформулювати висновки. Виховна (позакласні виховні заходи) направлена на вироблення умінь проводити позакласні заходи у ЗНЗ. Педагогічна (пробна) має на меті формування професійних умінь і навичок за час проведення уроків з усіх предметів, що вивчаються в початкових класах. Літня – передбачає роботу студентів у таборах відпочинку з дітьми різних вікових груп. Практика «перші дні дитини в школі» ознайомлює з навчально-виховним процесом у першому класі протягом першого тижня навчання. Психолого-педагогічна та методична практика сприяє проведенню студентами певної дослідницької роботи та формуванню психолого-педагогічних навичок. Переддипломна практика є завершальною і дає можливість майбутньому вчителю виконувати роль класного керівника.

Педагогічна практика є пріоритетною частиною професійної підготовки і розпочинається після досягнення майбутніми вчителями необхідного психолого-педагогічного рівня та здійснюється за таких умов: чітке планування її видів; розробка програми педагогічної практики; дотримання принципів послідовності, системності тощо (Цюняк, 2020).

Існуюча професійна підготовка вчителя початкових класів значною мірою спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу початкової школи. Як показує досвід, не завжди приділяється належна увага формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів в конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу. І. Зязюн зазначає, що у процесі підготовки студентів педагогічного профілю недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, притаманні розвитку освіти в цілому, в тому числі й педагогічної:

- зростання ролі діагностування в обґрунтуванні й оцінці результаті в учіння;
- підвищення інтенсивності учіння на основі використання сучасних педагогічних технологій;
- розробка і реалізація освітніх стандартів та забезпечення їх досягнень відповідними навчально-методичними модулями;
- інтеграція і диференціація навчальних курсів, видів, ступенів та закладі в освіти;
- посилення індивідуально-творчого начала учіння; - постійне застосування евристичної дидактики (Зязюн, 2009).

Сучасна професійна діяльність вчителя початкових класів починається з його підготовки як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання професійних завдань (Себало, 2016). Оскільки сучасна шкільна освіта ґрунтується

на реалізації особистісно-орієнтованої моделі, тому підготовка вчителя повинна здійснюватися в гуманному середовищі в умовах реалізації ідей педагогіки співробітництва.

Педагогіка співробітництва спрямована на формування гуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу; організацію навчання яка б забезпечувала творчий розвиток майбутнього спеціаліста; співпрацю між педагогами і студентами. Саме тому, зміст психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя повинен базуватися на гуманній педагогіці і бути спрямований на вироблення в майбутніх вчителів власної концепції навчально-виховної діяльності (Хомич, 2010).

Успіх реалізації усіх ланок професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації і сучасних педагогічних технологій. Відповідно до технологічного критерію ми виявили, що сучасний етап розвитку освіти вимагає від педагогічної освіти спрямованості не лише на засвоєння готових, а й на можливість продукування нових знань, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності тощо. Тому особлива увага звертається на посилення технологічного аспекту підготовки спеціаліста та на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу, де студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності. В даному контексті зростає зацікавленість у інноваційних технологіях навчання, серед яких вагоме місце посідають інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології.

Організація навчання з використанням інтерактивних технологій передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Це дозволить застосувати більше методів навчання, розвивати основи нестандартного мислення студентів, відхилитися від стереотипності у мисленні, розвиває уяву, навички комунікативного спілкування, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну та інші сфери, підвищує рівень знань тощо. Тому використання даного виду технологій є

невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Інтерактивне навчання, на нашу думку, це навчання яке відбувається у взаємодії, та спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між студентами і викладачем де вони є рівноправними суб'єктами навчання.

Таким чином, з розвитком суспільства та технологій виникає потреба в удосконаленні та урізноманітненні форм і методів підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі. Знання властивостей інтерактивних технологій навчання, функцій, закладених у процесі їх застосування в навчальному процесі, засвоєння загальнопедагогічних і предметно-методичних знань про них, формування практичних умінь і навичок з їх застосування, розвиток технологічних, комунікативних, рефлексивних, методичних та інших здібностей викладачів буде сприяти формуванню готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійній діяльності.

Слід зазначити що використання інтерактивних технологій навчання – не самоціль. Це лише засіб який сприяє досягненню атмосфери співробітництва, порозуміння і доброзичливості, що дасть змогу реалізовувати ті завдання, які ставить перед українським суспільством сьогодення – підготовка майбутніх фахівців з не лише з високим рівнем знань та вмінь, але й таких, які здатні творчо мислити та діяти в нестандартних ситуаціях.

Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі фахової підготовки зумовлене інформатизацією навчального процесу в педагогічних університетах, що розглядається як визначальна умова ефективності освіти. Практичними складовими інформатизації навчального процесу є створення, впровадження і розвиток комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища на основі інформаційних систем, мереж і ресурсів, а також ІТ (Коломієць, 2008). Такі технології значно розширюють освітні можливості, сприяють індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності, а також дозволяють максимально адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей кожного. Оскільки ІКТ складається з ІТ, телекомунікацій, медіа-

трансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережеских функцій управління та моніторингу, то користувачі мають змогу створювати, відтворювати, обробляти, зберігати і передавати інформацію (Огієнко, 213а).

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) тощо. (Годлевська, 2014).

Одним із способів реалізації новітніх форм організації навчального процесу є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедіа технологій. Їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів сприяє урізноманітненню подання навчального матеріалу, що дозволяє підвищити інтерес студентів до вивчення дисциплін, інтенсифікувати процес навчання, і підготувати до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності.

На нашу думку українських науковців, можна виділити такі засоби мультимедіа технологій, що найбільш підходять для використання у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, серед них: електронні підручники, посібники й енциклопедії, самостійно підготовлений викладачем матеріал, мультимедійні презентації, відеоуроки, тренажерні програми, відеоуроки, навчальні відеофільми тощо. (Годлевська, 2013).

Розробка і впровадження нових технологій у навчальний процес університету вимагає зміни ставлення студентів до педагогічної роботи, стимуляцію позитивної мотивації і прагнення працювати з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного.

Мета (ціль) професійної підготовки полягає у формуванні в майбутнього вчителя початкових класів готовності, здатності до успішного здійснення педагогічної діяльності. Процес підготовки можна умовно поділити на такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна

підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення) (Володько, 2001).

На думку Л. Хомич (2010), у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя необхідно враховувати принципи гуманної педагогіки що передбачає розв'язання таких завдань як: утвердження віри в кожну дитину, у свої педагогічні можливості, здібності та дієвість гуманного підходу; виховання любові до дітей; розвиток навичок творчого розв'язання педагогічних завдань; розвиток інтересу до передового педагогічно досвіду та прагнення до самовдосконалення та до саморозвитку.

Як зазначає І. Харламов, вчитель може пройти у своєму професійному становленні кілька рівнів, зокрема:

- педагогічної умілості – базується на достатній теоретичній і практичній підготовці, що забезпечується навчальними закладами і вдосконалюється в процесі практичної діяльності у школі;

- педагогічної майстерності – доведеної до високого ступеня досконалості навчаючої і виховуючої умілості, що відбиває особливу відшліфованість методів і прийомів використання психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу;

- педагогічної творчості, яка характеризується включенням у навчально-виховну діяльність тих чи інших методичних модифікацій, раціоналізації прийомів і методів навчання й виховання;

- педагогічного новаторства – найвищого рівня професійної діяльності вчителя, що органічно включає висунення і реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів і прийомів у процесі навчання і виховання, що суттєво підвищує його якість (Харламов, 1992).

Л. Хомич (2011) зазначає, що процес навчання у вищому педагогічному закладі повинен задовольняти ряд вимог:

1. Формувати вчителя, здатного творчо розв'язувати проблеми навчально-виховного процесу в школі, вчителя, який забезпечить інтелектуальний, фізичний,

моральний і естетичний розвиток учнів, тобто високоосвіченого і висококваліфікованого спеціаліста.

2. Формувати морально цілісну особистість в якій прагнення, слова, вчинки не суперечать нормам моралі виробленим у суспільстві, і яка здатна організувати цілісний навчально-виховний процес у школі.

3. Забезпечувати взаємозв'язок навчальних і реальних пізнавальних можливостей студентів. Це означає, що студент є суб'єктом педагогічного процесу, має право вибору альтернативних навчальних планів і програм, можливість для вдосконалення своїх задатків у процесі самостійної науково-пізнавальної і практичної діяльності.

4. Реалізувати суб'єкт-суб'єктивні відносини між учасниками педагогічного процесу, коли виявляється спільність діяльності викладача і студента, завдяки чому в педагогічному процесі не тільки розвивається студент, а й вдосконалює свій науково-теоретичний і методичний рівень викладач.

5. Сприяти вияву активності суб'єктів навчання, орієнтувати їх на високий рівень комунікативності, рефлексії, на інноваційну й інтелектуальну ініціативу.

6. Впроваджувати особистісно-орієнтовану модель освіти на засадах педагогіки співробітництва, що спрямована на формування високогуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу; організацію навчального процесу, який би забезпечував творчий розвиток майбутнього спеціаліста; індивідуалізацію і диференціацію навчання у вищому навчальному закладі; формування творчого колективу студентів; співпрацю між педагогами і студентами (Хомич, 2011).

Таким чином, підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що комплексна організація навчальної діяльності, безперервність і систематичність вивчення педагогічної теорії і шкільної практики протягом усього періоду навчання, взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, змісту, форм і методів навчання й особистості викладача, творче спілкування, організація диференційованої самостійної роботи, саме така організація процесу професійної

підготовки в сучасних умовах повинна забезпечувати формування творчої, гармонійної, цілісної особистості майбутнього вчителя.

Вивчення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України засвідчило, що українські заклади вищої освіти роблять помітні кроки у напрямі реформування освіти. Сучасна вища педагогічна освіта характеризується гнучкістю, варіативною та спрямована на підготовку конкурентоспроможного фахівця. Освітня траєкторія підготовки студентів, майбутніх учителів початкових класів, виражається в послідовності її етапів, а зміст підготовки має практичне спрямування та орієнтований на індивідуальний розвиток майбутнього вчителя.

3.3. Можливості використання конструктивних ідей австралійського досвіду у реформуванні системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні

На тлі сучасних змін суспільства важливими стають питання про те, якою має бути професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів, як вона повинна змінитися щоб сприяти розвитку їх професійної компетентності, професійній мобільності, активній життєвій та професійній позиції, конкурентоспроможності на ринку праці. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів актуальна сьогодні, і в усьому світі їй приділяється особлива увага. В Україні за останні роки здійснено низку заходів щодо модернізації вищої освіти, підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності на світовому ринку. Всі перетворення, що відбуваються зумовлюють виникнення нових підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який є початковою ланкою в процесі здобуття освіти кожним громадянином.

Запит суспільства до рівня підготовки вчителя та сучасні умови професійної діяльності вчителя початкових класів пов'язані з різноманітністю освітніх систем, варіативністю змістового наповнення початкової освіти й технічного та

технологічного забезпечення навчального процесу, розширенням можливостей інформаційних технологій для навчання й необхідністю передбачати результати професійної діяльності – все це спонукає до виявлення напрямів оновлення змісту й характеру підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що в свою чергу передбачає вивчення передового зарубіжного досвіду.

Компаративний аналіз Австралійської теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дає можливість оцінити та осмислити пріоритети, напрями, моделі і тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів через виявлення загальних та специфічних тенденцій у розвитку освіти Австралії, що в свою чергу дає змогу окреслити можливості використання елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому просторі.

На нашу думку, порівняння різних аспектів функціонування структури професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії та Україні дозволить визначити можливості використання передового зарубіжного досвіду в розбудові української освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить, що найхарактернішою рисою педагогічної освіти України та Австралії є різноманітність, що зумовлюється національними особливостями та соціальними умовами розвитку цих країн. Проте загальним для обох країн є відповідність вимогами до підготовки вчителів з боку держави, суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти.

При порівняльному аналізі підготовки майбутніх вчителів початкових класів України й Австралії бралися до уваги такі ознаки як:

- структура педагогічної освіти,
- структура навчального року,
- зміст програм підготовки,
- планування практичного досвіду,
- форми навчання,
- вимоги до випускника,
- можливості працевлаштування.

Досліджуючи структуру педагогічної освіти, ми виявили спільну ознаку для обох країн, а саме ступеневість освіти. Ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі передбачає послідовну професійну підготовку у педагогічних закладах вищої освіти України та університетах Австралії за певними рівнями, кожен з яких розглядається як окремо завершений цикл. Досліджуючи ступеневість нами було з'ясовано, що підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії складається з таких ступенів: бакалавр – магістр – доктор, в Україні: молодший бакалавр – бакалавр – магістр – доктор філософії – доктор наук. Вивчення досвіду ступеневої підготовки майбутніх учителів в Україні дало змогу визначити варіанти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме: молодший бакалавр – бакалавр – магістр, або бакалавр –магістр.

В Австралії при підготовці фахівців на одному освітньо-кваліфікаційному рівні присвоюються різні кваліфікації, що засвідчує гнучкість та створює широкий освітній вибір для абітурієнта. В Україні в освітньо-професійній програмі окремо зазначається рівень, спеціальність та кваліфікація. У навчальних планах, крім цього, зазначаються також додаткові спеціальності: практичний психолог, вчитель іноземної мови тощо.

Окремо слід зазначити, що в Україні стати вчителем початкових класів можна закінчивши педагогічний коледж університет чи інститут. Кваліфікацію вчителя початкових класів в Австралії можна здобути в університеті.

Спільним для обох країн є те, що навчання можна здійснювати як на очній так і на заочній формі навчання. Цікавим є те, що в Австралії термін навчання на заочній формі збільшується в два рази в порівнянні з очною формою підготовки. В Україні терміни навчання на очній та заочній формі можуть відрізнятися, але здебільшого ця різниця незначна. Різниця в термінах навчання в Українських університетах може зумовлюватися видом освітньої програми чи додаткової кваліфікації.

Структура навчального року в Австралії та Україні має суттєві відмінності. Для студентів Австралії навчальний рік збігається з календарним роком,

починається в січні - лютому і закінчується в листопаді - грудні. Вищі навчальні заклади зазвичай мають два семестри з оцінюваннями навчальних досягнень, що здебільшого проводяться в формі іспиту у червні та листопаді. Тривалі перерви на літній відпочинок (канікули) тривають з листопада по лютий. Деякі вищі навчальні заклади запровадили третій навчальний семестр, який проходить в літні місяці. В Українських університетах навчання ж розпочинається у вересні і закінчується в червні. Канікули тривають з липня по серпень включно. Навчальний рік, так само як і в Австралії складається з двох семестрів. Кожний семестр закінчується сесійним періодом, де здійснюється оцінка навчальних досягнень за семестр, а в кінці другого семестру відбувається підведення підсумків навчання за рік за результатами досягнутого рівня знань та вмінь, та відбувається перехід на наступний рік навчання або випуск.

Досліджуючи зміст програм підготовки майбутніх вчителів ми порівнювали зміст та структуру навчальних планів і програм. Зазначимо, що освітні стандарти, відповідно до закону України «Про вищу освіту», поділяються на освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми та засоби діагностики якості освіти (*Про вищу освіту*, 2014). Українські університети впорядковують та розробляють програми підготовки на рівні кафедр та факультетів керуючись вимогами Міністерства освіти і науки України. Програми підготовки побудовані з дотриманням принципів логічності, послідовності та відповідності навчальному плану. Крім того, в них чітко визначено мету та завдання до вивчення кожної дисципліни, подано перелік знань та вмінь які повинні набути студенти після вивчення кожного предмета. Також в програмах визначається загальна кількість годин та їх розподіл між аудиторними та самостійними видами роботи (Калита, 2015). Аналогічно побудовані програми підготовки в австралійських університетах, що розробляються на основі стандартів акредитації програм підготовки, стандартів навчання і викладання та стандартів кваліфікацій, в основу яких покладено Австралійську рамку кваліфікацій (*Australian Qualifications Framework*, 2013). Професійна підготовка

всіх педагогів також повинна відповідати Австралійському професійному стандарту вчителів (Australian Institute, 2011).

В університетах Австралії існують добре розроблені процеси затвердження програм підготовки вчителів. Спеціально створені державні організації слідкують за тим, щоб вони відповідали вимогам та потребам державних департаментів освіти. Як правило, керівні органи влади, державні та територіальні відділи освіти, схвалюють або затверджують програми підготовки вчителів як такі, що готують до впровадження державних шкільних програм. У деяких штатах затвердження програм відбувається через співпрацю університетів з роботодавцями. Хоча курси підготовки викладачів можуть проходити через кілька етапів процесу «схвалення» або «затвердження», тільки в Квінсленді і Вікторії ці процеси чітко сформульовані з урахуванням всіх вимог і стандартів. Слід зауважити, що в австралійських університетах майже всі предмети, що вивчаються, є інтегрованими курсами та носять практико-орієнтований характер.

Програми підготовки майбутніх вчителів в українських університетах побудовані за предметним принципом і дають належну теоретичну і практичну підготовку. На нашу думку це сприяє глибокому теоретичному розумінню психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, сприяє усвідомленню дитини як об'єкта й суб'єкта виховання, глибокому вивченню змісту та методів навчання й виховання молодших школярів.

Важливим аспектом в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів є підготовка до роботи в мультикультурному та інклюзивному середовищі (Огієнко, 2019). Адже різноманітність учнів у школах вимагає, щоб вчителі готувалися до спілкування зі учнями які мають різну культуру та мову, мають певні труднощі або перешкоди у навчанні. Таким чином, обов'язковими курсами в австралійських університетах є такі, що готують до роботи з обдарованими дітьми, з дітьми з особливими потребами та представниками корінного населення. На сьогодні в Українських університетах підготовці до роботи в класах де є діти з особливими потребами приділяють значну увагу.

Загалом професійно орієнтованим предметам приділяється достатня увага як в університетах України, так і Австралії.

На нашу увагу заслуговують процеси акредитації програм підготовки вчителів. В Україні згідно до «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», що розроблене на основі Закону України «Про вищу освіту», акредитацію з 2019 року здійснює «Національне агентство з якості вищої освіти». В Австралії з 2013 року акредитація здійснюється регулюючими органами в кожному штаті і території відповідно до національно узгодженого підходу до акредитації програм підготовки вчителів, що виражається в Стандартах акредитації (Accreditation Standards) розробленими Австралійським інститутом викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership).

Як показав аналіз програм підготовки майбутніх вчителів початкових класів, значне місце в процесі професійної підготовки посідає практичний досвід, який здобувається в процесі проходження педагогічної практики. Перша відмінність полягає в тому, що в Австралійській педагогічній науці замість слова «практика» використовується термін «професійний досвід», в українській педагогічній науці використовується термін «практика» (педагогічна, викладацька). Спільним для обох країн є те, що цьому виду діяльності приділяється особлива увага. Протягом всього періоду, який займає близько 25% часу навчання в університеті, майбутні вчителі спостерігають вчителів-практиків на робочому місці та беруть активну участь у шкільному житті. Основною метою здобуття професійного досвіду для майбутніх вчителів в Австралії та Україні є ознайомлення з програмами та навчальним планом, практика в роботі з окремими групами учнів, взяття на себе ролі вчителя, взаємодія з педагогічним колективом, учнями та батьками, удосконалення навичок спостереження, вироблення вміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

Щодо тривалості практичної підготовки, то в Австралії між штатами та територіями існує значна різниця в розподілі часу, що виділяється, структурі та термінах професійного досвіду. Мінімальна кількість днів, що повинні виділяти

педагогічні освітні програми на професійний досвід визначається австралійськими стандартами. В загальному у чотирирічних бакалаврських програмах кількість днів становить від 95 до 140 днів, від 40 до 65 у програмах післядипломної освіти, що триває один рік, та від 50 до 115 у дворічних курсах післядипломної освіти (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, Rowley, 2014). В Українських університетах відсутня така різниця в тривалості між областями та регіонами, відтак бакалаври мають приблизно 60 – 85 днів практики; магістри - від 25 днів до 40 днів.

У більшості програм підготовки вчителів початкових класів, що пропонуються університетами Австралії, як і в Україні, професійний досвід починається з коротких періодів ознайомлення та спостереження в школах, що веде від обмеженого навчання в малих групах та допомоги вчителю, до відповідальності за цілий клас. Ця послідовність розвивається поступово, починаючи з ознайомлення до прийняття повної відповідальності за клас. Оскільки студенти проходять практику на різних етапах свого навчання, вони беруть на себе більшу ступінь відповідальності у класах, і роль між викладачем і студентом змінюється від спостерігача до колеги.

В процесі набуття професійного досвіду важливою складовою є взаємодія з керівником, наставником, та ментором, який забезпечує керівництво та наставництво, надає відгуки про проходження педагогічної практики та сприяє об'єктивному оцінюванню студентів. Наявність такого спеціаліста є центральним завданням для підтримки майбутніх фахівців та забезпечення якісного професійного досвіду в програмах підготовки австралійських університетів. В українських ВНЗ програми підтримки носять епізодичний характер та не мають чіткої структури.

Щодо форм навчання в університетах України й Австралії, то такі форми, як лекції, семінари, самостійна робота є спільними для обох країн. В Україні лекція залишається основною формою навчання, тоді як в Австралії в загальному обсязі підготовки студентів окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу, що сприяє розвитку самоосвіти студентів.

Лекційні заняття в Австралійських університетах будуються за принципом випереджального навчання, на них розглядаються лише ключові проблеми та найновітніші досягнення. Практичні й семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені різноманітними формами й методами активного навчання (Коваль, 2012).

Важливо також зауважити те, що Австралія це країна з високим розвитком інформаційних технологій навчання. В Австралії програми підготовки педагогів ґрунтуються на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Це розробка віртуальної школи з он-лайн доступом до інформації про учнів та вчителів, нормативно-правової документації тощо. В австралійській навчальній програмі студенти активно розвивають можливості ІКТ, оскільки вони вчаться ефективно і належним чином використовувати технології для доступу, створення і передачі інформації та ідей, вирішення проблем і спільної роботи в усіх сферах навчання, дозволяють здійснювати безперервний професійний розвиток. Ця здатність дозволяє вчитися максимально використовуючи цифрові технології, доступні їм, адаптуючись до нових способів роботи у міру розвитку технологій і обмежуючи ризики для себе і інших в цифровому середовищі. У звітах уряду Австралії зазначено, що знання, вміння і навички використання ІКТ є інтегральним компонентом навчальних програм (Chalich, 2015; Beaty, 1998).

На сучасному етапі розвитку технологій та їх впровадження в освітній процес, та у зв'язку з пандемією, великої популярності в українській освіті набувають онлайн-технологій навчання, що забезпечують дистанційне навчання. Зі зростанням популярності онлайн навчання та визнанням цінності яку воно може принести, вищі навчальні заклади почали включати його елементи у свої звичайні методи навчання. Основним фактором, що впливає на успішне впровадження технологій онлайн-навчання у вищій освіті є утворення та підтримання процесів, що створюють стійкі умови і забезпечують засоби для постійної і самостійної діяльності.

В українських університетах використання інформаційних технологій ще не носить масовий характер, проте широко розповсюджене застосування окремих

технологій, таких як: дистанційного навчання, мультимедійні, інформаційно-комунікаційні тощо. (Годлевська, 2012).

Щодо вимог до випускника то ми дійшли висновку, що університетська освіта обох країн спрямована на розвиток академічних та практичних навичок, а також забезпечення платформи для подальшого професійного та особистісного зростання. Вчителі, які отримали якісну професійну підготовку, повинні володіти і проявляли такі ознаки: високий рівень знань, уяви; багатий набір навичок, методів і підходів, які вони можуть використовувати щоб забезпечити правильне їх поєднання для задоволення конкретних потреб окремих учнів; розуміння потреб учнів за яких вони несуть відповідальність; здатність викликати високий рівень поваги і навіть прихильності з боку своїх учнів і колег; великий потенціал для участі в професійному навчанні за допомогою професійного розвитку; здатність і готовність робити внесок у професійне навчання інших; лідерство і приклад високих цінностей і якостей та прагнення заохочувати до цього інших.

Що стосується якості підготовки вчителів початкових класів в Україні, то слід зазначити, що нинішній глобальний соціально-економічний, політичний та технічний контекст поставив українську освіту в центрі європейської та світової стратегії сталого розвитку та конкурентоспроможності.

Після завершення навчання випускники Австралії можуть подавати документи в органи реєстрації вчителя початкової школи, це є необхідною умовою для роботи в школі (*The University of Newcastle, 2017*). Реєстрація вчителів в Австралії є важливим механізмом реалізації політики освіти, які здійснюються департаментами освіти штатів. Випускники українських університетів не проходять процеси реєстрації і можуть приступати до роботи ще на останніх курсах навчання.

Важливим аспектом вимог до випускника на нашу думку є проблема професійного розвитку. В Австралії професійний розвиток відбувається за поєднання традиційних та інноваційних підходів. Широко використовуються такі методи професійного розвитку майбутніх вчителів як: спілкування в електронній мережі, участь у проектах та конференціях, спостереження за роботою вчителів у

школі, участь у позакласній діяльності. Важливо підкреслити, що працюючі вчителі мають низку можливостей для професійного зростання. Серед методів і форм організації професійного розвитку слід виділити наступні: курси, семінари при університетах, команди професійного навчання на рівні школи, менторство, коучинг, індивідуальні моделі професійного розвитку, школи професійного розвитку тощо. (Яремко, 2017).

В Україні професійний розвиток вчителя початкових класів здійснюється за рахунок самоосвіти, яка передбачає підвищення своєї педагогічної майстерності шляхом перейняття передового педагогічного досвіду, участь у науково-практичних масових заходах, опрацювання наукової та навчальної літератури, проходження курсів підвищення кваліфікації тощо.

Аналізуючи наукові джерела з питання можливості працевлаштування ми дійшли висновку, що на сьогодні Австралія як і Україна не в змозі утримати в школах висококваліфікованих вчителів. Темпи знецінення професії викликають занепокоєння та привертають високу увагу не лише науковців але й урядові організації (McKenzie, 2008; McKenzie, Weldon, Rowley, Murphy, M. & McMillan, 2014). Статистичні дані по Австралії свідчать, що від 30% до 50% педагогів звільняються в перші п'ять років своєї роботи. Така різниця в результатах зумовлена тим, що кожен штат та територія збирає власну статистику, і немає чітко встановленого механізму відстеження рухів між освітніми структурами (*Teachers are leaving*, 2016).

Вивчивши дослідження зарубіжних вчених, а також практику підтримки початківців вчителів в Австралії, ми можемо стверджувати, що завдяки новій освітній політиці уряду Австралії відбувається підняття престижу професії вчителя. Доцільно зауважити, що не лише вчителі-початківці, але і вчителі з стажем роботи отримують активну підтримку за такими ключовими напрямками: менторинг; позашкільна, адміністративна підтримка вчителів; оцінка по завершенні програми підтримки; командна робота з новачком; робота з індивідуальною траєкторією вчителя-початківця; скорочення навантаження; виділення адаптаційного модуля з програми вступного курсу (Жегин, 2011).

Питання низького статусу вчителя початкових класів в Україні є дуже актуальним. Непрестижність педагогічної професії в Україні поєднується з низькою оплачуваністю. Це зумовлює докорінну зміну сфери трудової діяльності, а наслідки цих втрат далекосяжні. На національному рівні це означає часткову втрату інвестицій в підготовку вчителів, втрату професійного досвіду, збільшення навантаження на працюючих вчителів, підвищення попиту на вчителів початкових класів тощо.

Загалом, на всіх рівнях освітнього середовища Австралії та України спостерігається зростання інвестицій у підготовку вчителя через урядову підтримку шляхом запровадження проектів, програм і документів на загальнонаціональному та регіональному рівнях, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки вчителів початкових класів.

Усебічний аналіз теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії дав змогу виявити позитивні ідеї досвіду Австралії та, відповідно до проаналізованих вище ознак, обґрунтувати перспективні напрямки удосконалення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні. В ході наукового пошуку нами були сформульовані рекомендації щодо можливостей використання ідей австралійського досвіду професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні. Зазначимо, що Австралія – це країна, що займає вагоме місце у світовому освітньому просторі.

Оскільки порівняльні розвідки професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні та Австралії ми здійснили за такими ознаками як: структура педагогічної освіти, структура навчального року, зміст програм підготовки, планування практичного досвіду, форми навчання, вимоги до випускника, можливості працевлаштування, то вважаємо доречним їх врахування при розробці науково-методичних рекомендацій за двома рівнями: національним та інституційним.

Національний рівень. У контексті формування й розвитку світового освітнього простору важливе значення має національна освітня політика щодо

створення умов для перспективного розвитку педагогічної освіти. Рекомендації на національному рівні полягають в урегулюванні нормативно-правового забезпечення з огляду на швидкоплинні вимоги українського суспільства до вчителя початкових класів, з метою підвищення соціального статусу та престижності професії вчителя початкових класів; створення нормативно-правової бази для функціонування професійних об'єднань вчителів; здійснення модернізації технологічного забезпечення закладів вищої педагогічної освіти; розробка механізмів забезпечення якості професійної підготовки вчителя початкових класів; створення умов для неперервного професійного розвитку вчителів початкових класів; удосконалення процедури акредитації освітніх програм та сертифікації вчителів; сприяння професійній мобільності викладачів та студентів; залучення їх до міжнародних проєктів з метою обміну досвідом тощо.

Інституційний рівень. На наш погляд, суттєвого удосконалення потребує зміст теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, зокрема тематичне оновлення змісту фахових дисциплін відповідно до сучасних потреб суспільства, передового зарубіжного досвіду, гармонійного його структурування з урахуванням принципів варіативності, міждисциплінарності, мультикультурності, практичної спрямованості навчальних планів та програм тощо, посилення практичної підготовки, збільшення кількості годин на педагогічну практику.

Нам імпонує австралійська практика впровадження інноваційних й інформаційних форм, методів, технологій та засобів навчання в освітню діяльність. Використання дистанційного, електронного, інтерактивного та дослідницького навчання дозволяє суттєво поліпшити та підвищити якість професійної підготовки вчителів початкових класів. З гострою необхідністю в технічних засобах навчання українські заклади освіти зіштовхнулися в умовах пандемії, коли виникла необхідність у використанні моделей змішаного, дистанційного та онлайн навчання. Як свідчать наші компаративні дослідження, використання інформаційних технологій та засобів навчання та їх імплементація у професійну підготовку відкриє нові можливості спілкування та способи передачі

інформації (звук, візуалізація тощо), полегшить засвоєння матеріалу, суттєво зменшать навантаження на викладачів тощо.

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів має бути спрямована на їх професійний розвиток та самоосвіту. В цьому контексті варто залучати студентів до активної участі в проєктах, грантах, літніх школах, науково-практичних масових заходах різного рівня з метою поглиблення знань, обміну досвідом та розширення світогляду.

Освітні реалії сьогодення зумовлюють удосконалення механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні. Для покращення якості доцільно вдосконалювати й посилювати консультативну підтримку майбутніх вчителів в процесі здобуття як теоретичних знань так і практичного досвіду, посилювати соціальне партнерство між державою, університетом та школою задля узгодження вимог та підходів до підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Інтегруючись у європейський та світовий освітній простір Україна, безперечно, має використовувати позитивний світовий досвід для удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. При цьому ми спостерігаємо поєднання надбань кращих світових освітніх практик та національних цінностей і досягнень, адже в Україні рівень педагогічної освіти завжди був на достатньому рівні.

Висновки до третього розділу

У процесі дослідження з'ясовано, що у професійній підготовці вчителів початкових класів в Австралії особлива увага приділяється якості, яка в науковій літературі розглядається не лише як результат, але і як фактори її формування: якість потенціалу освіти (ресурсів і умов їх використання), якість викладацького складу, якість інформаційного та методичного забезпечення, якість освітніх програм і технологій освіти, якість виховної роботи у ВНЗ. Таким чином, якість професійної підготовки являє собою складний багаторівневий динамічний комплекс якостей, орієнтованих на забезпечення підсумкового якості – якості

педагога.

У вищих навчальних закладах Австралії вживаються активні заходи для підвищення якості освіти: відбуваються структурні зміни в управлінні освітніми установами, їх фінансово-економічному та матеріально-технічному забезпеченні; створюються відділи забезпечення якості освіти, основна увага яких приділяється економічному, інформаційному, правовому, матеріально-технічному, технологічному, кадровому забезпеченню освітнього процесу.

З'ясовано, що питаннями щодо покращення педагогічної освіти в Австралії займається Дорадча група міністрів з питань освіти вчителів (Teacher Education Ministerial Advisory Group).

Аналіз наукової літератури показав, що вчителі які отримали якісну професійну підготовку повинні володіти і проявляли такі ознаки: високий рівень знань, уяви, пристрасі і віри в професію; першочергова прихильність до навчання своїх учнів; багатий набір навичок, методів і підходів, які вони можуть використовувати, щоб забезпечити правильне їх поєднання для задоволення конкретних потреб окремих учнів; детальне розуміння контексту, в якому вони працюють та потреб учнів, за яких вони несуть відповідальність.

Визначено особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах України за такими критеріями, як: нормативно-правовий (законодавчі акти, що регламентують підготовку); цільовий (мета підготовки майбутніх фахівців), організаційний (управління, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу); змістовий (зміст підготовки майбутніх вчителів); технологічний (форми, методи, технології, що використовуються для підготовки).

Здійснено порівняльний аналіз особливостей професійної підготовки вчителів початкових класів в Австралії й Україні за такими критеріями: ступеневість, типи програм, цикли та зміст підготовки, обсяг навчального навантаження студентів, планування педагогічної практики, форми організації навчальних занять, технології навчання, вимоги до випускника, можливості працевлаштування.

Порівняльний аналіз дав змогу виявити спільні й відмінні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Австралії й України. До спільних підходів належать: ступенева структура вищої освіти; побудова програм підготовки за принципами логічності, послідовності та відповідності навчальному плану; єдність теоретичної та практичної складових підготовки; спрямованість на розвиток академічних та практичних навичок, а також забезпечення платформи для подальшого професійного та особистісного зростання; оновлення змісту професійної підготовки, професійна спрямованість навчальних програм, стандартизація професійної підготовки.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Австралії та Україні відрізняється структурою навчального року; процесами затвердження програм підготовки вчителів; посиленою увагою до якості навчання та освіти; широким використанням інформаційних технологій та програмних засобів навчання; організацією практичного досвіду; процесами реєстрації вчителів.

Узагальнення результатів наукового пошуку уможливило формулювання науково-методичних рекомендацій щодо використання прогресивних ідей австралійського досвіду в теорії і практиці реформування сучасної професійної підготовки вчителів початкових класів в Україні на національному та інституційному рівнях.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора (Кобюк, 2020; Кобюк, 2020а; Кобюк, Годлевська, 2015; Кобюк, 2016е; Kobiuk, Meleshko, Ogienko, & Litovchenko, 2017); Кобюк, 2017а; Кобюк, 2019j; Кобюк, 2020с).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів науково-педагогічного пошуку щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії засвідчило досягнення поставленої мети, вирішення завдань дослідження, і уможливило такі висновки:

1. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів займає одне з чільних місць у наукових дослідженнях як українських, так й зарубіжних вчених, що засвідчує її актуальність та значущість. Пошук інноваційних підходів до розбудови системи підготовки українського вчителя відповідно до інтеграційних процесів, що відбуваються у світовому освітньому просторі, активізував вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду. Проте поза увагою дослідників досі залишається проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії, яка не дістала системного висвітлення й не була предметом спеціальних наукових досліджень і пошуків. Цілісний аналіз проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів в австралійському досвіді та упровадження його прогресивних ідей в українську педагогічну освіту – перспективний напрям розвитку порівняльної професійної педагогіки.

Унаслідок аналізу понятійно-термінологічного апарату дослідження доведено його багатоаспектність та складність; його базовими поняттями є: «професійна підготовка вчителя», «професійна підготовка вчителя початкових класів», «професійна компетентність вчителя», «професійна компетентність вчителя початкових класів», «професійний досвід», «професійний стандарт вчителя». Поняття «професійна підготовка вчителя початкових класів» витлумачене як цілеспрямований, організований процес набуття знань, умінь та навичок, досвіду, формування як професійно-значущих, так і особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, що необхідні для успішного здійснення педагогічної діяльності у галузі початкової освіти.

2. Становлення і розвиток професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії зумовлюється як зовнішніми (процеси глобалізації, інтеграції, технологізації), так і внутрішніми (реформування системи освіти, вимоги до сучасного вчителя, потреби австралійського суспільства, школи, батьків тощо) чинниками. Її методологічною основою є гармонійне поєднання системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інтегративного, діяльнісного, культурологічного і рефлексивного підходів.

Важливою умовою реформування професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії є розробленість її нормативно-правових засад, які вирізняються різноспрямованістю, постійним оновленням та вдосконаленням законодавчого забезпечення на рівні національного уряду країни та урядів штатів і територій. Особливе значення має документ «Австралійські професійні стандарти для вчителів» (2011), який визначає вимоги до організації, компоненти підготовки вчителя (професійні знання, професійна практика, професійна зяйнятість), етапи кар'єри, стандарти професійної підготовки вчителів початкових класів і слугує основою оцінки її якості.

Особливостями організації професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії є: багаторівневність структури (бакалавр, магістр, доктор), соціальне партнерство між державою, університетами та школами, послідовність, відкритість, прозорість механізмів вступу, диверсифікація форм набуття освіти (денна, заочна, дистанційна, мультикампусна), упровадження чотирьох етапів кар'єри, менторство.

До основних принципів організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, належать принципи неперервності, гуманізації, демократизації, професійної спрямованості, диверсифікації, професійної мобільності, практикоорієнтованості та інноваційності.

3. Змістові особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії зумовлюються наявністю Австралійських професійних стандартів для вчителів в межах ступеневої освіти та

декількох моделей підготовки вчителів (паралельна, послідовна, модель підготовки вчителів дошкільної та початкової освіти); виявляються у міждисциплінарності, мультикультурності, єдності теоретичної та практичної складових, науковій та практичній значущості, проблематизації, акцентуванні на професійному досвіді, прогностичності, диверсифікації навчальних програм, базуванні на компетентністному і результативно-орієнтованому підходах.

Важливою складовою навчальних планів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є кілька видів педагогічної практики: короткотривала поденна практика-спостереження без відриву від навчання; активна практика з відривом від навчання; неперервна практика (стажування) на останньому курсі навчання. На педагогічну практику відводиться 25% від всього часу навчання в університеті. Педагогічну практику визначають як набуття професійного досвіду. Особливу роль відіграє взаємодія майбутнього вчителя з ментором, який забезпечує керівництво, наставництво та підтримку в процесі педагогічної практики. Особливостями набуття професійного досвіду майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії є тісний зв'язок теорії та практики, партнерські відносин між університетами і школами, інтегративність, гуманістична спрямованість, рефлексивність.

4. Ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії забезпечується інноваційністю, інтерактивністю, диверсифікацією, студентоорієнтованістю, проблемноорієнтованістю, дослідницькою спрямованістю форм, методів, технологій навчання; гармонійним поєднанням традиційних (лекція, семінарське заняття, практикум, екскурсія тощо) та інноваційних (семінар-дискусія, тренінг, проблемна лекція, лекція-візуалізація, рольова гра, диспут, тощо) форм навчання; пріоритетністю технологій інтерактивного, проєктного, групового, особистісно-орієнтованого навчання, технології навчання дією, основою яких є проблемно-пошукові (кейс-метод, метод круглого столу, аналізу ситуацій, імітаційного моделювання тощо) та евристичні (дискусія, метод мозкової атаки, евристична бесіда тощо) методи навчання; активним впровадженням технологій дистанційного та електронного навчання;

широким застосуванням педагогічного есе, портфоліо, рефлексивного аналізу, що сприяє підготовки рефлексуючого вчителя з розвиненим критичним мисленням, прагненням до саморозвитку і самореалізації.

Особливостями форм та методів навчання майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії є: диверсифікація, інноваційність, інтерактивність, дослідницько-орієнтованість, студентоорієнтованість, проблемноорієнтованість, гнучкість, діджиталізація.

5. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії та України дав змогу виявити їх подібні (ступеневу структуру педагогічної освіти, осучаснення змісту професійної підготовки, організацію навчання за кредитно-модульним принципом, професійну спрямованість навчальних програм тощо) та відмінні (розробленість законодавчо-нормативної бази, наявність стандартів підготовки, можливість здобувати педагогічну освіту різними шляхами, особливості організації здобуття педагогічного досвіду, використання програмного забезпечення, вимоги до випускників, перехід від навчання до професійної діяльності тощо) ознаки; окреслити можливості творчого використання конструктивних ідей австралійського досвіду в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Україні за двома рівнями: *національний рівень* – урегулювання нормативно-правового забезпечення з огляду на швидкоплинні вимоги українського суспільства до вчителя початкових класів; підвищення соціального статусу та престижності професії вчителя початкових класів; створення нормативно-правової бази для функціонування професійних об'єднань вчителів; здійснення модернізації технологічного забезпечення закладів вищої педагогічної освіти; розробка механізмів забезпечення якості професійної підготовки вчителя початкових класів; створення умов для неперервного професійного розвитку вчителів початкових класів; удосконалення процедури акредитації освітніх програм та сертифікації вчителів; сприяння професійній мобільності викладачів та студентів; залучення їх до міжнародних проєктів з метою обміну досвідом; *інституційний рівень* – активне використання моделей

змішаного, дистанційного, онлайн навчання у підготовці вчителів; удосконалення змісту підготовки майбутніх вчителів початкових класів відповідно до сучасних потреб суспільства, передового зарубіжного досвіду; забезпечення варіативності, міждисциплінарності, мультикультурності та практичної спрямованості навчальних планів та програм; посилення практичної підготовки; збільшення кількості годин на педагогічну практику; активне впровадження інноваційних форм, методів, технології навчання, у тому числі дистанційного та електронного, а також інтерактивного та дослідницького навчання; залучення студентів до активної участі в проєктах, грантах, літніх школах, науково-практичних масових заходах різного рівня з метою активізації їхньої науково-дослідницької діяльності; посилення соціального партнерства між державою, університетом та школою з метою узгодження вимог та підходів до професійної підготовки вчителів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. До подальших перспективних напрямів слід віднести: особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів за дистанційною формою навчання; особливості організації науково-дослідницької роботи в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; організаційно-педагогічні механізми реалізації партнерства шкіл та університетів в системі вищої педагогічної освіти Австралії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Абашкіна, Н. (1999). *Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX–XX ст.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

Авшенюк, Н. М. (2019). *Професійний розвиток педагогічного персоналу в Австралії*. Київ: ІПООД.

Авшенюк, Н. М., Огієнко, О. І., Годлевська, К. В., Постригач, Н. О., Товканець, Г. В., Бернатова, Р., Костіна, Л. С., Товканець, О., Мочан, Т. & Герцовська, Н. О. (2019). *Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти*. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ.

Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія*. Київ: Либідь.

Андрущенко, В. (2013). Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. *Вища освіта України, 1*, 5-10.

Аніщенко, О. В. (2009). *Проблема наукової організації праці учнів загальноосвітньої і професійної школи в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX – XX століття)*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ.

Балицька, І. (2009). *Мультикультурна освіта в США, Канаді та Австралії*. (Дис. докт. пед. наук). ГОУВПО «Московський педагогічний державний університет», Москва.

Балл, Г. О. (1994). Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія, 2*, 3–12.

Барбіна, Є. С. (1998). *Формування педагогічної майстерності вчителя в системі безперервної педагогічної освіти*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогіки і психології АПН України, Київ.

Батышев, С. Я. (Ред.). (1998). *Енциклопедія професійного образования*. Москва: АПО.

Бахмат, Н. В. (2017). *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу* (Дис. докт. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Бех, І. Д. (2009). [Психологічні джерела виховної майстерності](#). Київ: Академвидав.

Биков, В. Ю (2005). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. В В.Ю. Биков, Ю.О. Жук (Ред.), *Інформаційні технології та засоби навчання* (с. 5-15). Київ. Атіка.

Бібік, Н. М. (2012). Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету*, 20–42.

Бібік, Н. М. (2015). Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українськїї Карпат*, 12-13, 44 –47.

Біда, О. А., Кузьмінський, А. І., & Кучай, О. В. (2018). [Використання польського досвіду підготовки фахівців з інформатики в системі педагогічної освіти України](#). *Інформаційні технології і засоби навчання*, 68. 6, 206-217.

Бідюк, Н. М. (2009). *Теорія і практика професійного навчання безробітних у США*. (Дис. Докт.пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ

Бідюк, Н. М. (2011). Організаційно-дидактичні засади професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи в США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Педагогіка. Соціальна робота*, 21, 24-26.

Біляковська, О. О. (2012). Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 229-234.

Бондарчук, О. А. (2015). *Реформування змісту загальної середньої освіти в Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.

Бондарчук, О. А. (2015). *Реформування змісту загальної середньої освіти в Австралії*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.

Борисенко, Н. (2011). Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 4(2), 295 – 301.

Бубнова, М. Ю. (2010). Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики. *Наука і освіта*, 4/5, 98–101.

Бугров, В., Гожик, А., & Жданова, К. (2014). *Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні*. В. В. Луговий, & С. Калашнікова (Ред.). Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».

Волкова, А. А. (2004). *Традиції и інновації в розвитку шкільного образования Австралії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск.

Волкова, А. А. (2004). *Традиції и інновації в розвитку шкільного образования Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Новосибирский государственный университет, Новосибирск.

Гавриш, І. В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності*. (Дис. доктора пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків.

Глузман, Н. А. (2010). *Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів*. Київ: Вища школа–XXI.

Глушок, Л. М. (2014). *Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.

Годлевська, К. В. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Київ.

Годлевська, К. (2012). *Особливості використання мультимедіа технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів*. Київ: Прінт Квік.

Голерова, С. Н. (2009). *Управление качеством профессионально-педагогического образования в университетах России и Австралии*. (Дисс. канд. пед. наук). Омский государственный педагогический университет, Омск. Взято с: <https://www.dissercat.com/content/upravlenie-kachestvom-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-universitetakh-rossii-i>

Голерова, С. Н. (2010). *Качество профессионально-педагогического образования в университетах Австралии и России: сравнительный анализ*. Омский научный вестник. Взято с: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-universitetah-avstralii-i-rossii-sravnitelnyy-analiz>

Голуб, Л. (2011). *Професійна підготовка вчителя в Австралії: реалії сьогодення*. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 7, 272–280.

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Гончаренко, С. У. (2004) *Соціально-педагогічний словник*. Київ: ЕксОб.

Гончаренко, С. У. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Взято

з: <http://lib.iitta.gov.ua/710985/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F%202000.pdf>

Дубасенюк, О. (2009). *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методика*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

Дяченко, Л. (2016). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина: стан і реалії*. Київ: ДКС центр.

Жегин, П. А. (2010). *Базовые элементы и возможности интеграции вводных программ в систему высшего педагогического образования*. *Высш. образование сегодня*, 10, 14-17.

Жегин, П. А. (2011). *Поддержка начинающих учителей: опыт Австралии, Новой Зеландии, Ирландии*. Взято с: <https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhka-nachinayuschih-uchiteley-opyt-avstralii-novoy-zelandii-irlandii>).

Зязюн, І. А. (1997). *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: Вища школа.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.

Зязюн, І. А. (2009). Підготовка вчителя до забезпечення якості освітньо-виховного процесу в Україні. *Пост Методика. Прискорення освіти*, 4 (88), 2–9.

Зязюн, І. А. (2011). Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя *Естетика і етика педагогічної дії*, 9-24.

Калита, Н. (2015). Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 14, 265-269

Кириченко, С. (2013). Підвищення професійної кваліфікації педагогів для роботи з обдарованими дітьми в Австралійському Союзі. *Педагогічний альманах*, 19, 304–310.

Кириченко, С. В. (2016а). *Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

Кириченко, С. В. (2016b). *Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

Коваль, Л. (2012). *Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти*. Донецьк: ЛАНДОН-XXI.

Колесник, Н. Є. (2007). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів*. (Автореф. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.

Кондрашова, Л. (1998). *Методика підготовки учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися*. Москва: Прометей.

Корешкова, С. П. (2011). *Тенденції реформування вищої освіти Австралії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград.

Костіна, Л. (2014). Якісний професійний розвиток вчителя як ключова детермінанта успішності учнів: австралійський досвід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 38, 41–45.

Костіна, Л. (2018). *Організаційно-педагогічні умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Котун, К. В. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Кошонько, Г. А. (2016) Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів*, 30-37.

Кравець, Ю. І. (2013). Роль професійних стандартів для системи підготовки робітничих кадрів. *Науковий вісник Інституту ПТО НАПН України: Професійна педагогіка*, 5, 46–52.

Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота.

Кудін, В. О. (2002). *Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько–педагогічний аспект дослідження*. Харків: НТУ «ХПІ».

Кузьміна, Н. В. (1975). *Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии: Психология и педагогика*. Луганск: ЛГУ.

Кузьміна, Н. В. (2008). *Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста*. Рязань: Издательство Рязанского областного института развития образования.

Кузьмінський, А. І., Тарасенкова, Н. А., & Акуленк, І. А. (2009). *Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики*. Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького.

Кучерявий, О. Г. (2019). *Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи*. Київ: ТАЛКОМ.

Лавріненко, О. (2013). Педагогічна майстерність як домінуючий складник педагогічної дії. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 102–106.

Лазаренко, Н. І. (1993). *Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень: (на матеріалі прикметника)*. (Дис. канд. пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ.

Лещенко, М. П. (1996). Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США). (Дис. докт. пед. наук). Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

Литовченко, І. М. (2018). *Теорія і практика корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Локшина, О. І. (Ред.). (2004) *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи*. Київ: «К.І.С».

Локшина, О. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст)*. Київ: Богданова А. М.

Лук'янова, Л. (2009а). Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 72-80.

Лук'янова, Л. Б. (2009б). Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога: Підготовка вчителя в умовах глобалізації*, 10 (99), 16–21.

Майорова, И. (2010). *Тенденции развития обучения и воспитания коренных народов Канады и Австралии*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Московский городской педагогический университет Коммунального образования Правительства Москвы, Москва.

Марусинець, М. М. (2012). *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія*. Умань: ПП «Жовтий О.О.».

Матвієнко, О. В. (2003). Європейська інтеграція і стратегія розбудови освітніх систем. *Науковий вісн. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. (LINGUAPAX-VIII). Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ, 7, 126–131.*

Матвієнко, О. В. (2006). *Виховання молодших школярів: теорія і технологія*. Київ: Стилос.

Мачинська, Н. (2012). Компетентісний підхід у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 112, 237–244.*

Міжнародні стандарти якості освіти. (2011). Взято з: <http://uadocs.exdat.com/docs/index-70147.html>.

Мовчан, Л. В. (2012). *Професійна підготовка бакалаврів сільського господарства в університетах Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

Мозговий, В. Л. (2013). Закони логіки у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 7, 224-231.*

Муқан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.

Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів*. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

Нос, Л. С. (2013). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної*

діяльності. (Дис. на докт. пед. наук). Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» Кривий Ріг.

Огієнко, О. І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття)*. (Дис. докт. пед. наук). Інстит педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

Огієнко, О. І. (2013). Компетентнісний потенціал інноваційних педагогічних технологій у вищій школі: зарубіжний досвід. В Кремень В., Куніковські Е., Ничкало Н., Савченко І. (Ред.), *Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека*. (с.405–413). Київ: Богданова А.М.

Огієнко, О. І., Калюжна, Т. Г., Красильник, Ю. С., Мільто, Л. О., Радченко, Ю. Л., Гончарук, Т. О., Годлевська, К. В., & Вінник, Н. І. (2013). *Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення*. В О. І. Огієнко (Ред.). Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Огієнко, О. І. (2019а). Полікультурність як провідний принцип функціонування систем вищої освіти США, Канади, Великої Британії і Австралії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (91), 254–264

Огієнко, О. І. (2019b). Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи у розвинених англomовних країнах *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 22 березня* (с. 106-107). Київ: НАУ.

Олійник, О. В. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Онишків, З. М. (2016). *Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості*. (Дис. докт. пед. наук). Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

Отравенко, О. В. (2018). Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньо-інформаційному просторі закладів вищої освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 11, 282-291. Взято з: <file:///D:/%D0%AE%D0%9B%D0%AF/Downloads/137207-294916-1-SM.pdf>

Пазюра, Н. В. (2008). *Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть ХХ століття)*. (Дис. докт. пед. наук). Інстит педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

Переверзев, А. В. (2006). *Работа с одарёнными учащимися в государственной системе образования Австралии*. (Дис. канд. пед. наук). Курский педагогический университет, Курск.

Петухова, Л. Є. (2009). *Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса.

Пехота, О. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. Київ: А.С.К.

Пометун, О. І., & Комар, О. А. (2007). *Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ*. Умань: РВЦ «Софія».

Помиткін, Е. О. (2006). *Психологія духовного розвитку особистості*. Київ: Наш час.

Пуховська, Л. П. (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільності і розбіжності*. Київ: Вища школа.

Пуховська, Л. П., Ворначев, А. О., Мельник, С. В., & Кравець, Ю. І. (2014). *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою*. В Л. П. Пуховська (Ред.). Київ: «НВП Поліграфсервіс».

Пуховська, Л. П., & Сулима О. В. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Рибалка, В. В. (2003). *Методологічні питання наукової психології*. Київ: Ніка-Центр.

Рогова, Т. В. (2015). Проблема управління якістю освіти в науковій літературі та освітній практиці. *Педагогіка та психологія*, 51, 211-218.

Рогова, Т. В. (2017). Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*, 56. Взято з: <http://oaji.net/articles/2017/1054-1498460393.pdf>

Роляк, А. О. (2010). *Підготовка вчителя в Данії*. Кам'янець-Подільський: Абетка.

Савченко, О. Я. (2002). *Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів*. Київ: Генеза.

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової школи*. Київ: Грамота.

Савченко, О. Я. (2014). *Врахування у підготовці вчителя ситуації розвитку сучасної сільської школи*. Взято з: http://library.udpu.org.ua/libraryfiles/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/visnuk_19.pdf

Савченко, О. Я. (2010). Компетентністний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова: Теорія і практика навчання і виховання*, 14, 10–16

Савченко, О. Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*, 7, 1–4.

Сбруєва, А. А. (2004). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Університетська книга.

Сбруєва, А. А. (2004). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. початок XXI ст.)*. Суми: Козацький вал.

Себало, Л. (2016). [Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності](#). (Дис. канд.пед. наук). НПУ імені МП Драгоманова, Київ.

Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование,

Семенов, О. М. (2005). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми: ВВП «Мрія-1».

Семенченко, Т. О. (2013). Генезис теорії і практики підготовки майбутніх учителів-філологів на різних етапах розвитку педагогічної освіти Австралії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, 41*, 58-66.

Сисоєва, С. О. (2012). *Загальні поняття дослідження поняття освіти як процесу і результату. Освітологія: витоки наукового напрямку*. В В. О. Огнев'юк (Ред). Київ: ВП «Едельвейс».

Сисоєва, С. О. (2014). Європейські вимоги до критеріїв ефективності професійної підготовки фахівців. *Акмеологія – наука XXI століття: IV Міжнародна науково-практична конференція, 30 травня*, (с. 34–47). Київ.

Сікорський, П. (2015). Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу під час навчання математики у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 1–2*, 7–17.

Сластенин, В. А. (2000). Учитель в инновационных образовательных процессах. *Известия Российской Академии образования, 3*, 73 – 79.

Сластенин, В. А. (2002). *Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Академия.

Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. (2000). Київ: Довіра.

Слозанська, Г. (2011). *Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Солдатенко, М. М. (2012). *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект*. Київ: Педагогічна думка.

Сотська, Г. І. (2008). *Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання*. (Дис. канд. пед. наук). Інстит педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Сулима, О. В. (2015). *Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Сухомлинська, О. В. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: АПН.

Третько, В. В. (2014). *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. (Дис. докт. пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.

Україна. Верховна Рада. Закон (2014). *Про вищу освіту*. Взято з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Україна. Верховна рада. Закон (2017). *Про освіту*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Україна. Верховна Рада. Постанова. (2018). *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

Україна. Міністерство освіти і науки. (2016). *Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа»*. Взято з: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

Україна. Міністерство соціальної політики України. Наказ. (2018). *Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text>

Україна. Наказ Міністерства освіти і науки (2004). *Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text>

Україна. Указ Президента № 347 (2002). Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта України*, 33, 4–6.

Україна. Указ Президента №344 (2013). *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Взято з: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

Хомич, Л. О. (2010). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства. *Педагогічні науки*, 1.30, 11-17.

Хомич, Л. О. (2011). Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів у країнах заходу. *Педагогічні науки*, 1.32, 41-44.

Хоружа, Л. Л. (2003). *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*. Київ: МАУП.

Ціпан, Т. С. (2016). Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*, 3, 174-181.

Цюняк, О. П. (2020). *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ.

Шестопалюк, О. В. (2010). *Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут проблем виховання, Київ

Штомпель, Г. О. (2012). Підготовка кадрів дослідницької кваліфікації у світі. В В. І. Саюк, & Є. Р. Чернишова (Ред.), *Основи наукових досліджень*. Київ: Педагогічна думка.

Щекин, Г. (2002). *Организация и психология управления персоналом*. Киев: МАУП.

Щербей, У. В. (2016). *Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів*. (Дис. канд. пед. наук). Мукачівський державний університет, Мукачево.

Яремко, Г. (2014). Моделі професійного розвитку австралійських учителів. *Педагогічні науки*, 61–62, 103–108.

Яремко, Г. В. (2017). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії*. (Дис. канд. пед. наук). Національний університет «Львівська політехніка», Львів.

A national framework for professional standards for teaching. (2003). Retrieved from: http://www.curriculum.edu.au/resources/national_framework_file.pdf

Abbott, M. & Doucouliagos, C. (2003). *The changing structure of higher education in Australia, 1949-2003*. Retrieved from: http://www.deakin.edu.au/fac_buslaw/sch_aef/publications/default.htm.

ACDE. (2001). *New learning: A charter for Australian education*. Canberra: Australian Council of Deans of Education.

ACDE. (2003). *The role of the teacher: Coming of age?* Melbourne: Australian Council of Deans of Education.

ACT Government. (2009). *Professional learning policy*. Retrieved from: https://www.education.act.gov.au/publications_and_policies/publications_a-z.

ACT Government. (2017). *Professional registration*. Retrieved from: <https://www.tqi.act.edu.au/teach-in-the-act/Professional-Registration>.

AITSL. (2011). *Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia: Standards and Procedures*. Melbourne: AITSL.

AITSL. (2011). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/australian-professionalstandards-for-teachers/standards/list>

AITSL. (2012). *Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia*. Melbourne: AITSL.

AITSL. (2013). *Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia: Guide to the accreditation process*. Melbourne: AITSL.

AITSL. (2014). *Early Teacher Development: Trends and Reform Directions*. Melbourne: AITSL.

AITSL. (2014). *Induction of Beginning Teachers: A Scan of Current Practice in Australia*. Melbourne: AITSL.

AITSL. (2014). *Initial Teacher Education: Data Report 2014*. Melbourne: AITSL. Retrieved from: [http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/ data-report-2014](http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/data-report-2014)

ALTC. (2011). *Learning and teaching academic standards project: final report*. Strawberry Hills, NSW: ALTC.

Arella, L. (1993). Multiservice adolescent programs: Seeking institutional partnership alternatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (3), 282- 295.

Armour, K.M., & Makopoulou, K. (2012). Great Expectations: Teacher learning in a national professional growth programme. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336–346. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.006>

Arnold, R., & Ryan, M. (2003). *The transformative capacity of new learning*. Melbourne, Australia: Australian Council of Deans of Education.

Aspland, T. (2006). Changing patterns of teacher education in Australia. *Education research and perspectives*, 2, 140-163.

Aspland, T., Elliott, B., Macpherson, I. (1997). Empowerment through professional development. *Australian and New Zealand Councils for Educational Research*. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article&context=research_conference.

Austin, A. G. & Selleck, R. J. W. (1975). *The Australian government school 1830-1914*. Melbourne: Pitman.

Austin, A.G. (1972). *Australian Education 1788-1900*. Melbourne: Pitman Pacific Books.

Australia. Parliamentary Counsel № 67. (2013). *Australian Education Act*. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2013A00067>

Australia. Parliamentary Counsel №102. (2001). *Higher Education Act*. Retrieved from: <https://eirgroup.com.au/wp-content/uploads/2015/04/Higher-Education-Act-2001-No-102.pdf>

Australia. Parliamentary Counsel №66. (2003). *Higher Education Support Act*. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2018C00023>

Australian Bureau of Statistics. (2016). *3101.0 Australian Demographic Statistics*. Retrieved from: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0>

Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders. (2012). Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders>

Australian education technology capability report. (2017). Retrieved from: <https://www.austrade.gov.au/australian/education/news/reports/australian-education-technology-capability-report>

Australian Government. (2011). *Review of Funding for Schooling – Final Report*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Australian Government. Department of Education and Training. (2017). *About the Department*. Retrieved from: <https://www.education.gov.au/about-department>.

Australian Learning and Teaching Council. (2009). *History of the ALTC*. Retrieved from: <http://www.altc.edu.au/carrick/go/home/about/pid/570>

Australian National Training Authority. (2001). *Australian Quality Training Framework*. Melbourne: ANTA.

Australian Qualifications Framework. (2013). Retrieved from: <http://www.aqf.edu.au/aqf/the-aqf-second-edition-january-2013/Australian>.

Bahr, N., Mellor, S. (2016). *Australian Education Review: Building quality in teaching and teacher education*. Camberwell: ACER Press.

Barcan, A. (1981). *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press.

Barcan, A. (1984). *The Australian tradition in the education of talented children*. Canberra: Commonwealth Schools Commission.

Baroutsis, A. (2018). *How digital technologies can change teaching practices (in a good way)*. *Digital technology and pedagogy*. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/blog/?tag=digital-technology-and-pedagogyhttps>

Beaty, L. (1998). The professional development structure of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. *Innovations in education and training international*, 35 (2), 99–107.

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35(5), 463–482.
- Birch, I.K.F. (1977). *Law in Australian Education*. In S. Murray-Smith (ed), *Melbourne Studies in Education*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (2), 121–135.
- Blazer, C. (2012). What the research says about alternative teacher certification programs. *Information Capsule – Research Services*, 1104, 1–13.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: Jossey-Bass.
- Boomer, G. (1999). *Designs on Learning: Essays on Curriculum and Teaching*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.
- Bourke, J. E. (1969). *Australian Catholic schools into the seventies*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H. & Scales, B. (2008). *Review of Australian Higher Education, Final report*. Retrieved from: <http://www.deewr.gov.au/highereducation/review/pages/reviewofaustralianhighereducationreport.aspx>
- Brady, L. (2000). Directions and Priorities in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 25 (1), 1–9.
- Broadbent, C., & Brady, J. (2013). Leading change in teacher education in Australia through university-school partnerships. *The European Journal of Social & Behavioural Science (EJSBS)*, 4(4), 687–703. Retrieved from: [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(23012218\).2012.4.4](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(23012218).2012.4.4)
- Building Teacher Quality (Conference Proceedings)*. (2003). Retrieved from: https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/1.
- Burns, C. and Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34, 35-48.

- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
- Caldwell, B. J. (2008). *Why not the best schools?* Adelaide: ACER Press.
- Castles, A. (1982). *An Australian Legal History*. Sydney: The Law Book Company Limited.
- Chalich, Z. (2015). *Integrating Technology With Classroom Pedagogy – Accelerate Student Learning*. Retrieved from: <https://educationtechnologysolutions.com.au/2015/08/integrating-technology-with-classroom-pedagogy-accelerate-student-learning/>
- Cheryl, S. (2006). *A National Overview of Teacher Education in Australia*. Queensland: College Year Book
- Claydon, L. (1977). *Curriculum and Culture: Schooling in a Pluralist Society*. Sydney: Allen & Unwin.
- Cleverley, J.F. (1971). *The First Generation: School and Society in Early Australia*. Sydney: Sydney University Press.
- Cochran-Smith, M., & Power, C. (2010). New directions for teacher preparation. *Educational Leadership*, 67(8), 6–13.
- Connell, W. F. (1993). *Reshaping Australian Education 1960-1985*. Victoria: The Australian Council for Educational Research Limited.
- Council of Australian Governments. (2008). *National partnership on improving teacher quality*. Retrieved from: http://www.coag.gov.au/intergov_agreements/federal_nancial_relations/docs/national_partnership/national_partnership_on_improving_teacher_quality.pdf
- Country Education Profiles Australia*. (2019). Retrieved from: https://internationaleducation.gov.au/Documents/ED150091_INT_Australia_Country_Education_Profile_2015_ACC.pdf
- Craig, H., Kraft, R., Plessis, J. (1998). *Teacher Development: Making an Impact*. Washington: Agency for International Development and the World Bank.
- Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). *Action Now: Classroom Ready Teachers*.

Retrieved

from:

https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf.

Crosswell, L., & Beutel, D. (2013). *Preparing teachers as mentors to support beginning teachers: an Australian case study*. Retrieved from: <http://eprints.qut.edu.au/60084/4/60084.pdf>.

Cuttance, P. (2001). *The impact of teaching on student learning*. In K. Kennedy (Ed.), *Beyond the Rhetoric: Building a teaching profession to support quality teaching* (p. 35-55). Canberra: Australian College of Education.

Dalal, A., & Sawsan, M. (2015). A Suggested Model for Developing and Assessing Competence of Prospective Teachers in Faculties of Education. *World Journal of Education* 5(6), 65-74.

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Darling-Hammond, L. (2003). *The effects of initial teacher education on teacher quality*. Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference 2003 (Building Teacher Quality: What does the research tell us?). Melbourne.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., with Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Day, D. V. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), 63–82.

Developing and sustaining a high-quality teaching force. (2013). Retrieved from: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/developing-and-sustaining-high-quality-teacher-force.pdf>.

Dinham, S. (2013). The Quality Teaching Movement in Australia Encounters Difficult Terrain: A Personal Perspective. *Australian Journal of Education*, 57(2), 91-106.

Eady, M. J., & Lockyer, L. (2013). Tools for learning: technology and teaching strategies. University of Wollongong Research Online. Retrieved from: cro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1413&context=asdpapers

Education system Australia described and compared with the Dutch system. (2018). The Hague: Nuffic. Retrieved from: <file:///D:/D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B8%20%D1%81%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B0/education-system-australia.pdf>.

Education: Professional Doctorate by Research. (2019). Retrieved from: <https://study.curtin.edu.au/offering/course-research-doctor-of-education--dr-educp/>

Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim Report on Baseline Implementation. (2013). Retrieved from: https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/971416/Evaluation_Implementation_Standards_Interim_Report_on_Baseline_Implementation2013.pdf

Gaible, E., Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers.* URL: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Giske, T., & Artinian, B. (2007). A personal experience of working with classical grounded theory: From beginner to experienced grounded theorist. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1), 67–80.

Green, M. M. (2016). Preparing pre-service teachers for professional engagement through place/community pedagogies and partnerships. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(11), 44–60.

Griffin, P. (2007). The Comfort of Competence and the Uncertainty of Assessment. *Studies in Education Evaluation in Memory of Arie Lewy*, 1, 87-99.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). *How teachers learn and develop*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p.358–389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hooker, M. (2017). *Models and Best Practices in Teacher Professional Development*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/242603141_Models_and_Best_Practices_in_Teacher_Professional_Development.

Hyams, B. K. (1979). *Teacher preparation in Australia: A history of its development from 1850 to 1950*. Melbourne: ACER.

Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 127–140.

Ingvarson, L., McKenzie, P., & Ellio, A. (2006). *Teacher Education Accreditation: A Review of National and International Trends and Practices*. Australian Council for Educational Research.

Ingvarson, L., Meiers, M., Beavis, A. (2003). Evaluating the quality and impact of professional development programs. *Building teacher quality: research conference 2003: proceedings*. (p. 28–34). Melbourne: ACER.

Ingvarson, L., Beavis, A., Kleinhenz, E., & Ellio, A. (2004). *Pre-Service Teacher Education In Australia : A Mapping Study Of Selection Processes, Course Structure And Content, And Accreditation Processes*. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/teacher_education/3

Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G., & Rowley, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education.

Interactive Teaching Styles Used in the Classroom. (2012). Retrieved from: <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/5-interactive-teaching-styles-2/>

Investing in teachers. (2015). Canberra: Department of Foreign Affairs and Trade.

Keating, J. (2004). *Public Education and the Australian Community.* Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Life-long learning.

Kember, D., Ma, R., & McNaught, C., (2006). *Excellent university teaching.* Hong Kong: Chinese University Press.

Kinash, S. & McLean, M. (2012). *What education technology training are Australian universities providing to our future teachers? Learning and Teaching papers, 42.*

Kirschner, P., & Thijessen J. (2005). Competency Development and Employability. *Learning in Europe, 10(2), 70-75.*

Kleinhenz E., Ingvarson L., & Wilkinson J. (2008). *Supporting new teachers in Victorian Schools: making the teacher registration process an opportunity for professional learning.* Retrieved from: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=teacher_education

Klopper, C. J., & Power, B. M. (2014). The Casual Approach to Teacher Education: What Effect Does Casualisation Have for Australian University Teaching?. *Australian Journal of Teacher Education, 39(4).*

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching 36(4), 407–423.*

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22(8), 1020–1041.*

Leonard, S. N. (2012). Professional Conversations: Mentor Teachers' Theories-in-Use Using the Australian National Professional Standards for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 37 (12), 46–62.*

Lingard, B. (2004). Mediatizing Educational Policy: the Journalistic Field, Science Policy, and Cross-Field Effects. *Journal of Education Policy. 19(3), 361–380.*

List of Universities in Australia. (2019). Retrieved from:
<https://www.australianuniversities.com.au/list/>

Lynch, D., & Yeigh, T. (2013). *Teacher Education in Australia: Investigations into Programming, Practicum and Partnership.* Oxford: Oxford Global Press.

Macpherson, I., Brooker, R., Aspland, T. & Elliott, B. (1998). Putting professional learning up front: a perspective of professional development within a context of collaborative research about curriculum leadership. *Journal of In-Service Education, 24:1*, 73-86.

Marsh, C. J. (2011). *Teaching the Social Sciences and Humanities in the Australian Curriculum.* Sidney: Pearson Education Australia.

Marsh, H. 1994. Students 'Evaluation of Educational Quality (SEEQ): A multidimensional rating instrument of students' perceptions of teaching effectiveness, Sydney: University of Western Sydney Self Research Centre. Retrieved from:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903244398>

Marshall, G., Cole, P., Zbar, V. (2012). *Teacher performance and development in Australia: A mapping and analysis of current practice.* Melbourne: AITSL.

Maunder, D., & Broadbent, R. (1995). A career in youth work? *Youth Studies Australia, 14 (2)*, 226.

Mayer, D. & Lloyd, M. (2011). *Professional learning: An introduction to the research literature.* Melbourne: AITSL.

Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching, 40(5)*, 461–473.

Mayer, D., Cotton, W., & Simpson, A. (2017). *Teacher Education in Australia.* Retrieved from:
<http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-305>

McGaw, B. (2010). *Driving Education Reform with Curriculum Reform and Accountability.* Perth: Murdoch University.

McKenzie, P. (2008). *Staff in Australia's Schools. Research Developments.* Retrieved from: http://works.bepress.com/phil_mckenzie/10/.

McKenzie, P., Weldon, P., Rowley, G., Murphy, M. & McMillan, J. (2014). *Staff in Australia's Schools 2013: Main Report on the Survey*, Australian Government. Canberra: Department of Education.

McNaughton, G. & Williams, G. (2004). *Teaching Techniques for Young Children: Choices in Theory and Practice*. Australia: Pearson

Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297–308.

Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs. (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Retrieved from:

http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf.

Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs. (2003). *A National Framework for Professional Standards for Teaching*. Canberra: AGPS.

Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2019). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Retrieved from:

http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf

Mockler, N. (2012). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian journal of teacher education*, 38 (10), 35-47.

Monash University. (2017). *Become a teacher*. Retrieved from: <https://www.monash.edu/education/future-students/teacher-education>.

Moyles, J., Hargreaves, L., Merry, R. (2003). *Interactive teaching in the primary school: digging deeper into meanings*. Maidenhead, Open University Press.

Mukeredzi, T. G. (2015). Creating space for pre-service teacher professional development during practicum: A teacher educator's self-study. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 126–145.

Mulcahy, D. (2011). *Reconsidering teacher professional learning: A practice-based, sociomaterial approach*. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2011/aarefinal00644.pdf>.

Northern Territory Government. Department of Education. (2017). *Strategic Framework 2018–2022*. Retrieved from: https://education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0009/460944/educationnt-strategic-plan-a03.pdf.

O'Meara, J. (2011). Australian teacher education reforms: reinforcing the problem or providing a solution? *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37 (4), 423–431.

Office of Parliamentary Counsel. (2011). *Tertiary Education Quality and Standards Agency Act*. Retrieved from: <file:///D:/%D0%AE%D0%9B%D0%AF/Downloads/C2015C00622.pdf>

Osmond, J., Darlington, Y. (2005). Reflective analysis: Techniques for facilitating reflection. *Australian Social Work*, 85(1), 3-14.

Pedagogy for the future: Three year strategic submission NSW. (2000). Sydney: NSW DET Quality Teacher Project.

Principles of pedagogy. (2020). Retrived from: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/key-learning-areas/pdhpe/pdhpe-syllabusimplementation/pedagogy>

Prinsloo, P., Slade, S., & Galpin, F. (2011). A phenomenographic analysis of student reflections in online learning diaries. *Open Learning*, 26(1), 27–38.

Race, P. (2010). *Making Learning Happen: A Guide for Post-Compulsory Education*. London: Sage.

Ramsden, P., Margetson, D., Martin, E. & Clark, S. (1995). *Recognising and Rewarding Good Teaching in Australian Higher Education (Final Report)*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Review calls for teacher education overhaul: experts respond. (2015). Retrived from: <https://theconversation.com/review-calls-for-teacher-education-overhaul-experts-respond-28096>.

Rhodes, Ch., Stokes, M., Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking. Teacher professional development in schools and colleges*. London and New York: Routledge Falmer.

Richardson, S. and Friedman, T. (2010). *Australian Regional Higher Education: Student Characteristics and Experiences*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Rizvi, F. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.

RMIT. (2018). Retrieved from: <https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/postgraduate-study/masters-by-coursework/master-of-teaching-practice-primary-education-mc219>.

Rogers, P. (2017). *Investigating Teacher Change Through Professional Learning Around the Teaching of Primary Mathematics*. (The thesis of Doctor of Philosophy). Monash University, Melbourne.

Rowe, K. (2003). *The importance of Teacher Quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference, (Building Teacher Quality: What does the research tell us?), Melbourne.

Santhiram, R. (Ed). (2016). *Emerging Trends in Higher Education Pedagogy*. Wawasan: WOU Press

Scott, Sh., & Showers, B. (1997). Attacking the articulation problem in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 22(2), 1–6.

Seddon, T. (2000). *Beyond Nostalgia: Reshaping Australian Education*. Victoria: ACER Press.

Skilbeck, M., & Connell, H. (2003). *Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. Australian country background report*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/edu/school/ATTRACTING,%20DEVELOPING%20AND%20RETAINING.pdf>

Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). *Teachers for the Future – The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce*. Canberra: AGPS.

Step Up, Step In, Step Out: Report on the Inquiry into the Suitability of Pre-Service Teacher Training in Victoria Final Report Parliament of Victoria Education and Training Committee. (2019). Retrieved from: <http://www.parliament.vic.gov.au/papers/govpub/ETCInquiryTeacherTrainingVicGovtResponse.pdf>.

Stevens, R. (2012). Identifying 21st Century Capabilities. *International Journal of Learning and Change*, 6(3–4), 123–137.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.

Teach for Australia. (2014). *Teach for Australia Annual report*. Retrieved from: <https://teachforaustralia.org/2015/05/01/annual-report-2014/>.

Teachers are leaving the profession – here’s how to make them stay. (2016). Retrieved from: <https://theconversation.com/teachers-are-leaving-the-profession-heres-how-to-make-them-stay-52697>.

Teachers Registration Board of South Australia. (2018). *Professional learning. Types of Professional Learning*. Retrieved from: <http://www.trb.sa.edu.au/about-professional-learning>.

Teaching methods in Australia. (2020). Retrived from: <https://www.landmarkedu.com/country/australia/australia/teaching-method>

Teaching strategies. (2020). Retrived from: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/key-learning-areas/pdhpe/pdhpe-syllabus-implementation/teaching-strategies>

The Australian Education System – Foundation Level. (2016). Retrieved from: <http://dfat.gov.au/aid/topics/investment-priorities/education/health/education/Documents/australian-education-system-foundation.pdf>

The Australian education system described and compared with the Dutch system. (2015). Retrieved from: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf>

The criteria of effective teaching in a changing higher education context. (2009). Retrived from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903244398>

The National Science Standards Committee. (2002). *National Professional Standards for Highly Accomplished Teachers of Science*. ACT: ASTA.

The University of Newcastle. (2017). Retrieved from: <https://www.newcastle.edu.au/degrees/master-teaching-primary>

The University of Queensland. (2017). *Placements and work experience*. Retrieved from: <https://future-students.uq.edu.au/study/programs/bachelors-business-management-education-secondary-2298>

The University of Queensland. (2018). <https://future-students.uq.edu.au/study/program/Bachelor-of-Education-Primary-2306>

The University of Sydney. (2017). *Find a degree that suits your interests, strengths and career goals*. Retrieved from: <https://www.sydney.edu.au/study/study-options.html>

The University of Sydney. (2018). http://sydney.edu.au/education_social_work/future_students/postgraduate_research/deg_phd.shtml

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education, Teaching and Teacher Education. *An International Journal of Research and Studies*, 7 (24), 1791–1798.

Timperlay, H. (2008). *Teacher professional learning and development in Educational Practices Series – 18*. Brussels: UNESCO International Bureau of Education and the International Academy of Education.

Training Packages. (2015). Melbourne: Department of Industry and Science.

Tuinamuana, K. (2011). Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12), 72–82.

University of South Australia. (2017). Retrieved from: <https://www.unisa.edu.au/>

Ure, C., Gough, A. & Newton, R. (2009). *Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards-Based Profession*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Valeeva, A., Latypovaa, L. & Latypov, N. (2016). The Use of Interactive Learning Technologies in Teaching a Foreign Language in High School. *IEJME* —

mathematics education, 11 (6), 1773-1785. Retrieved from:
<http://www.iejme.com/download/the-use-of-interactive-learning-technologies-in-teaching-a-foreign-language-in-high-school.pdf>

Vick, M. (2001). *Teacher training in Adelaide 1900-1950: A light and hazy vision*. Adelaide: ANZHES.

Welsh, A. R. (1998). *Australian Education: Reform or Crisis?* Sydney: Allen & Unwin.

Western Australian Department of Education. (2014). *The Graduate Teacher Induction Program*. Retrieved from:
<http://det.wa.edu.au/professionallearning/detcms/navigation/for-teachers/graduate-teachers/>

What's changed in pre-service teacher education? (2018). Retrived from:
<https://www.aitsl.edu.au/secondary/news-and-media/whats-changed-in-pre-service-teacher-education>

Whitty, G. (1996). Professional Competences and Professional Characteristics. In D. Hustler (Eds.) *Developing competent teachers*. London: David Fulton.

Willett, M., Segal, D., & Walford, W. (2014). *National Teaching Workforce Dataset Data Analysis Report*. Canberra: Department of Education.

Young, S., & Shaw, D.G. (1999). Profile of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.

ДОДАТКИ

Додаток А

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Академічна доброчесність – сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень.

Висококваліфікований учитель (від англ. – Highly accomplished teacher) – високоефективний учитель-практик, який співпрацює регулярно, активно, незалежно і спільно з іншими колегами для покращення своєї професійної діяльності й якості діяльності своїх колег у відповідному освітньому середовищі.

Глобалізація – широке коло явищ і процесів в економічній, політичній та культурній галузях.

Зворотний зв'язок (від англ. Feedback) – постійний, цілеспрямований процес взаємодії всіх учасників навчання, спрямований на отримання інформації про хід та результати навчальної діяльності учнів та розроблення на її основі коригуючих дій щодо вдосконалення системи навчання.

Зміст освіти – це важливий елемент як освіти, процесу навчання, так і суспільного знання і людської свідомості.

Змішане навчання (від англ. Blended learning) – цілеспрямоване впровадження навчальної моделі, яка об'єднує традиційне навчання в класі з використанням інших гнучких методик навчання, використовуючи підходи на основі мобільних та Інтернет-ресурсів для реалізації стратегічних переваг у системі освіти. Ці переваги можуть включати вигідність витрат, збільшення доступу до освітніх можливостей, гнучкість практичної роботи педагогічних працівників тощо.

Імплементация (від англ. Implementation – виконання) – здійснення, виконання, реалізація певних норм і зобов'язань.

Кваліфікація – визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання).

Компетентність – складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або видів діяльності.

Курикулум – основна одиниця освітнього процесу – курс навчання, навчальний план, програма вивчення дисципліни чи предмету, а в найбільш широкому значенні – сукупність навчального змісту, планів, методів, структур, ілюстративного матеріалу, усіх видів посібників, включаючи паперові, матеріальні, аудіовізуальні, комп'ютерні тощо.

Менторство (від англ. Mentoring – наставництво) – метод навчання молодого спеціаліста або нового співробітника, який переймає корисні навички, спостерігаючи за роботою професіонала.

Моніторинг – спеціально організоване постійне спостереження, контроль за станом функціонування певних освітніх процесів з метою оцінювання їхньої ефективності й якості.

Навчання впродовж життя – будь-яке навчання, що здійснюється з метою вдосконалення та здобуття нових компетентностей, необхідних для розвитку особистості, її продуктивної зайнятості тощо.

Освіта – діяльність суспільства, скерована на отримання знань, умінь та навичок.

Освітні цілі – визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство за допомогою сформованої системи освіти в цілому.

Освітня діяльність – діяльність юридичної або фізичної особи, метою якої є розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських і професійних компетентностей.

Освітня програма – єдиний комплекс або послідовність освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів

тощо), спланованих і організованих для досягнення заздалегідь визначених результатів навчання протягом певного періоду часу.

Оцінювання – процес встановлення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета, уміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм.

Підготовка – спеціально організований процес, що має на меті сформувати та вдосконалити знання, уміння, навички, компетенції, професійно значущі якості особистості, що необхідні для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Професійна компетентність – це інтегральна характеристика якостей особистості, що відображає не лише рівень наявних знань, вмінь, досвіду, необхідних для здійснення професійної діяльності, але й як соціально-моральну позицію особистості.

Професійна підготовка – це спеціально організована навчально-виховна діяльність, яка характеризується цілісністю, системністю та неперервністю, спрямованою на здобуття необхідних знань, умінь та навичок, формування комплексу професійно значущих знань, умінь і навичок та особистісних якостей, що забезпечать успішне здійснення професійної діяльності.

Професійний стандарт вчителя – це комплекс показників, що засвідчують наявність у вчителя початкових класів комплексу необхідних професійних якостей, знань, професійних навичок і вмінь необхідних для успішного виконання своїх професійних обов'язків.

Професійні стандарти – мінімально необхідні вимоги до змісту та умов праці, кваліфікації працівників, їх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для присудження професійних кваліфікацій. Професійні стандарти співвідносяться з рівнями Національної системи кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками.

Реєстрація вчителів – процес визнання відповідності кваліфікації вчителів і їх придатності до роботи в австралійських школах. Вимоги до реєстрації

застосовуються до всіх учителів незалежно від стану зайнятості (нерегулярна, тимчасова, постійна) та шкільного сектора (незалежний, католицький, урядовий).

Результат навчання, або успішність, – знання, способи мислення, погляди, цінності, навички, уміння, інші особисті якості, які здатна продемонструвати особа після успішного завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Реформування – оновлення, змінення змісту освіти політичного, економічного чи культурного об'єкта, або процесу без змінення його форми чи змінення його змісту.

Стандарт – це результат, що відображає громадський ідеал і приймається як державна норма освіченості.

Стандарт професійної підготовки – це показник якості підготовки, та обумовлює вимоги до змісту, структури та форм її організації як компонента навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Центральна роль учителя – визначення ролі вчителя як провідної в отриманні знань і оцінюванні учнівської успішності.

Якість освіти – збалансована відповідність певного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості.

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ

<i>Англомовний термін</i>	<i>Україномовний переклад</i>
21st Century Skills	Навички 21-го століття
3P Learning (mathematics, literacy and science)	3П вивчення (математика, грамотність та природничі науки)
Accreditation of Initial Teacher Education in Australia: Standards and Procedures	Акредитації програм початкової педагогічної освіти в Австралії: стандарти та процедури
Accreditation Standards	Стандарти акредитації
Adelaide Declaration	Аделаїдська декларація
Age focus	Орієнтація на вікову категорію
AQF International Alignment Committee	Комітет міжнародного співвіднесення австралійської рамки кваліфікацій
Ashmore Island	острів Ашмор
Assessment form	Форма оцінки
Australian Antarctic Territory	Австралійська антарктична територія
Australian Capital Territory	Австралійська столична територія
Australian Council for Educational Research	Австралійська рада з досліджень в галузі освіти
Australian Education Act	Австралійський Закон про освіту
Australian Government Department of Education and Training	Відділ освіти і навчання уряду Австралії
Australian Institute For Teaching And School Leadership	Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства
Australian Learning and Teaching Council	Австралійська рада з навчання та викладання

Australian National University	Австралійський національний університет
Australian Professional Standards for Teachers	Австралійські професійні стандарти для вчителів
Australian qualifications framework	Австралійська рамка кваліфікацій
Australian quality training framework	Австралійська рамка якісного навчання
Australian Teaching Council	Австралійська навчальна рада
Australian Universities Quality Agency	Австралійське агентство з якості університетів
Bachelor of Education (Primary)	Бакалавр початкової освіти
Bachelor's degree	Ступінь бакалавра
Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs	Кращі програми навчання вчителів і власні програми Австралії
Board of Teacher Registration	Комісія із реєстрації вчителів
Board of Teacher Registration	Рада з реєстрації вчителів
Bond University	Бонд Університет
Cahoot	Спільна справа
Cartier Island	острів Карт'є
Central Queensland University	Центральний квінслендський університет
Charter on Primary Schooling	Статут початкової освіти
Christmas Island	острів Різдва
Cocos Islands	Кокосові острови
Combined schools	Комбіновані школи
Committee for University Teaching and Staff Development	Комітет з викладання в університеті та розвитку персоналу
Coral Sea Islands	острови Коралового моря
Council of Australian Governments	Рада урядів Австралії
Curriculum and Standards Framework	Навчальний план та рамка стандартів

Curriculum specification	Специфікація навчальної програми
Department of Education and Training	Департамент освіти та навчання
Department of Education and Training	Департаментом освіти та професійної підготовки
Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers	Оцінка впровадження австралійських професійних стандартів для вчителів
Fort Street Model School	Школа Форт Стріт Модел
Foundation Programs	Базові програми
Government school	Державні школи
Graduate	Випускник
Higher Education Act	Закон про вищу освіту
Higher Education Support Act	Закон про підтримку вищої освіти
Hobart Declaration	Гобартська декларація
Hurd Island	Острів Херд
Learning Assessment Project	Проект оцінки навчання
Learnosity	Вивчення
MacDonald Islands	острови Макдональд
Master of Teaching (Primary)	Магістр початкової освіти
Master's degree	Ступінь магістра
Mathspace	Математичний простір
Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians	Мельбурнська декларація про цілі в галузі освіти для молодих австралійців
Melbourne Royal University of Technology	Мельбурнський королівський технологічний університет
Ministerial Council on Education, Training and Youth Affairs	Рада Міністрів з питань освіти, навчання та справ молоді
Monash University	Університет Монаш
Ministerial Council	Рада міністрів

National Digital Learning Resources Network	Національна мережа ресурсів цифрового навчання
National Education Reform Agreement	Національна угода про реформу освіти
National Partnership Agreements	Національна партнерська угода
National Partnership on Improving Teacher Quality	Національне партнерство щодо покращення якості вчителів
National Plan for School Improvement	Національний план удосконалення шкіл
National Project on the Quality of Teaching and Learning	Національний проект із якості викладання та навчання
National Project Steering Committee	Національний координаційний комітет з реалізації проектів
National Quality Council	Національна рада якості
New South Wales	Новий Південний Уельс
Non-government school	Недержавні (приватні) школи
Norfolk Island	острів Норфолк
Northern Territory	Північна територія
Open Learning	Відкрите навчання
Open Universities Australia	Відкриті університети Австралії
Pre-primary education	Дошкільна освіта
Primary school	Початкова школа
Professional experience	Професійний досвід
Proficient	Досвідчений
Queensland	Квінсленд
Royal Melbourne Institute of Technology	Королівський технологічний інститут Мельбурна
School of the Air	Школа Повітря
Secondary school	Середня школа
Senior secondary school	Старша середня школа
South Australia	Південна Австралія

Specific Mathematics Assessments that Reveal Thinking	Спеціальні іспити з математики, що розкривають мислення
Standards Council of the Teaching Profession	Рада із стандартизації професії вчителя
State Training Authority	Регіональні організації управління професійною освітою і підготовкою
Tasmania	Тасманія
Teacher Education Ministerial Advisory Group	Дорадча група міністрів з питань освіти вчителів
Teacher Exit Capability and Assessment Tool	Можливість виходу вчителя і інструмент оцінки
Teacher Qualification Approval Process	Процес затвердження кваліфікації викладача
Teacher Selector	Селектор вчителів
Teaching Performance Assessment	Оцінювання навчальної діяльності
Tertiary	Освіта третього рівня – третинна
Tertiary Admission Rank	Третинний вступний розрахунок
Tertiary Education Quality and Standards Agency Act	Закон про Агентство з питань якості та стандартів вищої освіти
The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders	Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл
The National Goals for Schooling in the 21st Century (The Adelaide Declaration)	Національна мета у галузі освіти в XXI столітті (Аделаїдська декларація)
The University of Newcastle	Університет Ньюкасла
The University of Notre Dame	Університет Нотр-Дам
The University of Queensland	Квінслендський університет
The University of Western Australia	Університет Західної Австралії
Training packages	Навчальні пакети
University of Adelaide	Аделаїдський університет

University of Melbourne	Мельбурнський університет
University of New England	Університет Нової Англії
University of New South Wales	Університет Нового Південного Уельсу
University of Queensland	Університет Квінсленда
University of South Australia	Університет Південної Австралії
University of Sydney	Сіднейський університет
University of Tasmania	Університет Тасманії
University of Western Australia	Університет Західної Австралії
Victoria	Вікторія (штат)
Victorian Department of Education and Training	Департамент освіти та навчання штату Вікторії
Industry Skills Council	Рада галузевих кваліфікацій

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток В

**ПЕРЕЛІК АВСТРАЛІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ, ЩО ЗДІЙСНЮЮТЬ
ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

№	Вищі навчальні заклади Австралії	Назва програми підготовки	Вік дітей (роки)	Тривалість стаціонарного навчання (роки)	Спрямованість програми	Режим доступу (офіційний сайт вищого навчального закладу)
1.	Австралійський католицький університет	Бакалавр освіти (раннє дитинство і початкова школа). B Ed (Early Childhood & Primary)	0 - 12	4	4-річна основна підготовка	http://www.acu.edu.au/about_acu/publications/handbooks/2009/faculty_of_education/coursecampus_tables/undergraduate_courses/bachelor_of_education_early_childhood_and_Primary/
2.	Університет Чарльза Стерта	Бакалавр освіти (раннє дитинство і початкова школа)\ B Ed (Early Childhood & Primary)	0 - 12	4	4-річна основна підготовка	http://www.csu.edu.au/courses/undergraduate/early_childhood/course-overview
3.	Університет Едіти Кован	Бакалавр освіти (підготовча група – початкова школа)\ B Ed (Kindergarten through Primary)	3 - 12	4	4-річна основна підготовка	http://www.education.ecu.edu.au/courses/becoming_a_teacher/k7.html
4.	Університет Гріффіта	Бакалавр сімейного виховання / Бакалавр початкової освіти \ B Child & Family Studies/ B Ed Primary	0 -12	4.5	4-річна основна підготовка	http://www.griffith.edu.au/education/early-childhood/program-courses/bachelor-education-Primary
5.	Університет Мердока	Бакалавр дошкільної	3 - 12	4	4-річна основна	http://www.murdoch.edu.au/Courses

		освіти та початкової освіти)\ B Ed (Early Childhood & Primary Educ)			підготовка	/Early-Childhood-and-Primary-Education/Course-structure/
6.	Університет при Мельбурнському королівському інституті технології (університет RMIT)	Бакалавр освіти \ B Ed	0 - 12	4	4-річна основна підготовка	http://www.rmit.edu.au/browse/Study%20at%20RMIT%2FTypes%20of%20study%2FDegrees%2FAll%20programs%2FE%2FID=BP046;STATUS=A
7.	Університет Ньюкасла	Бакалавр методики навчання (початкова школа) / Бакалавр виховання\ B Teach (Primary)/Early Childhood Studies	0 - 12	4	4-річна основна підготовка	http://www.newcastle.edu.au/what-can-i-study/teaching-Primary-early-childhood-studies
8.	Університет Нотр-Дам (в Брумлі)	Бакалавр освіти (діти від 0 до 8 років) \ B Ed (Early Childhood & Care: 0 - 8 years)	0 - 8	4	4-річна основна підготовка	http://www.nd.edu.au/downloads/degree_planners/BEd%20ECE%20REVISED%202011%20111110.pdf
9.	Університет Західної Австралії	Магістр методики навчання \ Master of Teaching	3-8	2	Післядипломне навчання. Graduate Program	http://www.education.uwa.edu.au/courses/postgraduate/MTeach-early
10	Університет штату Вікторія	Бакалавр освіти (раннє дитинство / початкова школа) \ B Ed (Early Childhood/Primary)	0 - 12	4	4-річна основна підготовка	http://www.vu.edu.au/courses/bachelor-of-education-early-childhood-Primary-abec

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

ПЕРЕЛІК НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ, ЩО ЗДІЙСНЮЮТЬ
ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНІВ БАКАЛАВРА ТА
МАГІСТРА ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 013 «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»

№	Назва університету	Адреса	Електронна адреса
Університети			
1.	Київський університет імені Бориса Грінченка	вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ	http://kubg.edu.ua/
2.	Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	вул. Пирогова, 9, Київ	http://www.npu.edu.ua
3.	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	вул. Острозького, 32, Вінниця	http://www.vspu.edu.ua
4.	Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара Дніпропетровський педагогічний коледж	просп. Кірова, 83, Дніпро	http://dpkdn.dnepredu.com
5.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир	http://zu.edu.ua
6.	Державний вищий навчальний заклад "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"	вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ	http://www.pu.if.ua/
7.	Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Кіровоградська область	http://www.kspu.kr.ua
8.	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	просп. Волі, 13, Луцьк, Волинська область	http://eenu.edu.ua
9.	Львівський національний університет імені Івана Франка	Університетська, 1, Львів	http://www.franko.lviv.ua
10.	Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського	вул. Нікольська, 24, Миколаїв,	http://www.mdu.edu.ua
11.	Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»	вул. Старопорто-франківська, 26, м. Одеса,	http://www.pdpu.edu.ua/
12.	Міжнародного гуманітарного університету Економіко-правовий коледж	вул. Фонтанська дорога, 33, Одеса, Одеська область	http://mgu.edu.ua/
13.	Полтавський національний	вул. Остроградсько-го, 2,	http://www.pnpu.edu.ua

	педагогічний університет імені В.Г. Короленка	Полтава	
14.	Приватний вищий навчальний заклад "Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука"	вул. академіка Степана Дем'янчука, 4, Рівне	http://www.regi.rovno.ua
15.	Рівненський державний гуманітарний університет	вул. Степана Бандери, 12, Рівне	http://www.rshu.edu.ua
16.	Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка	вул. Роменська, 87, Суми	http://www.sspu.sumy.ua
17.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	вул. М. Кривоноса, 2, Тернопіль	http://www.tnpu.edu.ua
18.	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	вул. Алчевських, 29, Харків	http://hnpu.edu.ua
19.	Херсонський державний університет	вул. 40 років Жовтня, 27, Херсон	http://www.ksu.ks.ua
20.	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	бульв. Шевченка, 81, корп. 1, Черкаси	http://www.cdu.edu.ua
21.	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	вул. Коцюбинсько-го, 2, Чернівці	http://www.chnu.edu.ua
22.	Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка	вул. Гетьмана Полуботка, 53, Чернігів	http://chnpu.edu.ua
23.	Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	вул. Києво-Московська, 24, Глухів, Сумська область	http://gnpu.edu.ua
24.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область	http://www.drohobych.net/ddpu/
25.	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	вул. Рєпіна, 12, Ізмаїл, Одеська область	http://www.idgu.edu.ua/
26.	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.	http://www.kpnu.edu.ua
27.	Державний вищий навчальний заклад "Криворізький державний педагогічний університет"	просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Дніпропетровська область	https://kdpu.edu.ua/
28.	Маріупольський державний університет	просп. Будівельників, 129-А, Маріуполь, Донецька область	http://www.mdu.in.ua
29.	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область	http://www.mdpu.org.ua/
30.	Мукачівський державний	вул. Ужгородська, 26,	http://www.msu.edu.ua

	університет	Мукачеве, Закарпатська обл.	
31.	Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	вул. Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область	http://www.ndu.edu.ua
32.	Державний вищий навчальний заклад "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"	вул. Сухомлинського, 30, Переяслав-Хмельницький, Київська область	http://phdpu.edu.ua/
33.	Державний вищий навчальний заклад "Донбаський державний педагогічний університет"	вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Донецька область	http://www.slavdpu.dn.ua
34.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	вул. Садова, 2, Умань, Черкаська область	http://www.udpu.org.ua
Коледжі			
35.	Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж	вул. Нагірна, 13, Вінниця	http://vgpk.com.ua/
36.	Луцький педагогічний коледж	просп. Волі, 36, Луцьк, Волинська область	http://lpk.at.ua
37.	Приватний вищий навчальний заклад "Рівненський економіко-гуманітарний та інженерний коледж" (у формі товариства з обмеженою відповідальністю)	вул. Академіка Степана Дем'янчука, 4, Рівне, Рівненська область	http://www.regik.rv.ua
38.	Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського	майдан Михайла Грушевського, 1, Бар, Барський район, Вінницька область	http://www.bar-bgpk.at.ua
39.	Бердянський державний педагогічний університет	вул. Шмідта, 4, Бердянськ, Запорізька область	http://bdpu.org
40.	Комунальний вищий навчальний заклад «Бериславський педагогічний коледж імені В.Ф.Беньковського» Херсонської обласної ради	вул. Слобідська, 45, Берислав, Бериславський район, Херсонська область	http://bpc.ks.ua/
41.	Комунальний вищий навчальний заклад Київської обласної ради "Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж"	вул. Ярослава Мудрого, 37, Біла Церква, Київська область	http://pedcollege.kiev.ua/
42.	Комунальний вищий навчальний заклад Київської обласної ради "Богуславський гуманітарний коледж імені І.С. Нечуя-Левицького"	вул. Інтернаціональ-на, 17, Богуслав, Богуславський район, Київська область	http://www.bgc.in.ua
43.	Комунальний заклад Львівської обласної ради "Бродівський	вул. Коцюбинсько-го, 4, Броди, Бродівський	http://brodypk.at.ua

	педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича"	район, Львівська область	
44.	Вищий комунальний навчальний заклад "Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А.Ю.Кримського"	вул. Устилузька, 42, Володимир-Волинський, Волинська область	http://www.vvpu.evolyn.com
45.	Комунальний вищий навчальний заклад "Жовтководський педагогічний коледж" Дніпропетровської обласної ради	вул. Івана Франка, 5, Жовті Води, Дніпропетровська область	–
46.	Вищий комунальний навчальний заклад "Коростишівський педагогічний коледж імені І. Я. Франка" Житомирської обласної ради	вул. Семінарська, 29, Коростишів, Коростишівський район, Житомирська область	http://www.korpk.org.ua
47.	Красноградський коледж Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради	вул. Московська, 47, Красноград, Красноградський район, Харківська область	http://pedkoledg.at.ua
48.	Кременчуцький педагогічний коледж імені А.С. Макаренка	вул. Лізи Чайкіної, 33, Кременчук, Полтавська область	http://www.pu.org.ua
49.	Комунальний вищий навчальний заклад "Нікопольський педагогічний коледж" Дніпропетровської обласної ради "	вул. Станіславсько-го, 7, Нікополь, Дніпропетровська область	–
50.	Комунальний вищий навчальний заклад "Олександрійський педагогічний коледж імені В.О. Сухомлинського"	просп. Будівельни-ків, 39 а, Олександрія, Кіровоградська область	http://www.pedcolage.at.ua
51.	Комунальний заклад "Покровський педагогічний коледж"	вул. Маршала Москаленка, 149, Покровськ, Донецька область	http://kpuch.com.ua
52.	Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім.І.Я.Франка	вул. Перемоги, 170, Прилуки, Чернігівська область	http://college.tim.ua
53.	Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради "Путивльський педагогічний коледж імені С.В. Руднева"	вул. Луначарського, 79, Путивль, Путивльський район, Сумська область	http://www.putped.edu.ua
54.	Ржищівський гуманітарний коледж	вул. Шевченка, 9, Ржищів, Київська область	http://www.rgk.edukit.kiev.ua/
55.	Комунальний заклад Львівської обласної ради "Самбірський педагогічний коледж імені Івана	вул. Івана Филипчика, 14, Самбір, Львівська область	http://www.pedcollege.org

	Филипчак"		
56.	Комунальний вищий навчальний заклад "Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім.Т.Г.Шевченка"	вул. Небесної сотні, 33/1, Умань, Черкаська область	http://www.umanpedcollege.at.ua
57.	Чортківський гуманітарно-педагогічний коледж імені Олександра Барвінського	вул. Подільська, 41, Чортків, Тернопільська область	http://chpu.te.ua/
Інститути			
58.	"Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II"	пл. Кошута, 6, Берегове, Закарпатська область	http://www.kmf.uz.ua
59.	Приватний вищий навчальний заклад "Краматорський економіко-гуманітарний інститут"	вул. Паркова, 43А, Краматорськ, Донецька область	http://www.kegi.com.ua
Академії			
60.	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	вул. Проскурівського підпілля , 139, Хмельницький	http://www.kgpa.km.ua
Училища			
61.	Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради "Лебединське педагогічне училище імені А.С.Макаренка"	вул. Леніна 73, м. Лебедин, Сумська обл.	http://lebped.com.ua/

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження: Годлевська, К.В. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Київ.

**ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
АВСТРАЛІЇ**

№	Англomовна назва	Україномовний переклад	Рік прийняття
1	Higher Education Act	Закон про вищу освіту	2003
2	Higher Education Support Act	Закон про підтримку вищої освіти	2003
3	Higher Education Equity Support Program	Програма підтримки рівного доступу до вищої освіти	2003
4	National Protocols for Higher Education	Національні протоколи	2007
5	Australian quality training framework	Австралійська рамка якісного навчання	2007
6	Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians	Мельбурнська декларація освітніх цілей для молоді Австралії	2008
7	Program for improving the practical component pedagogical education	Програма покращення практичного компоненту педагогічної освіти	2009
8	Higher Education Disability Support Program	Програма підтримки вищої освіти інвалідів	2011
9	Tertiary Education Quality and Standards Agency Act	Закон про Агентство з питань якості та стандартів вищої освіти	2011
10	Higher Education Standards Framework	Рамка стандартів вищої освіти	2011
11	Australian Professional Standards for Teachers	Австралійський професійний стандарт вчителів	2011
12	Teacher Performance and Development Framework	Рамка професійної діяльності і розвитку вчителів Австралії	2012
13	Australian Education Regulation	Положення про освіту в Австралії	2013
14	Australian Qualification Framework	Австралійська рамка кваліфікацій	2013
15	Australian Education Act	Австралійський закон про освіту	2013

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

**ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА
СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ПОЧАТКОВА ОСВІТА В АВСТРАЛІЇ**

Назва університету: Мельбурнський королівський технологічний університет (RMIT University).

Код плану: BP320.

Тривалість: 3,5-4 роки очно; 8 років заочно.

Кампус: Кампус м. Бундура.

Посилання: <https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/undergraduate-study/bachelor-degrees/bachelor-of-education-bp320/bp320ausbu>

Структура програми на першому навчальному році			
Назва курсу (оригінал)	Назва курсу (переклад)	Кредитні бали	Код курсу
Learners, Learning and Development	Навчання та розвиток учнів	12	TCHE2620
Beginning and Early Literacy	Початкова і рання грамотність	12	TCHE2641
Professional Experience: Preparing for Teaching	Професійний досвід: підготовка до викладання	12	TCHE2624
Teaching Physical Education	Навчання фізичного виховання	12	TCHE2481
Professional Experience: Becoming a Teacher	Професійний досвід: стати вчителем	12	TCHE2626
Teaching the Arts	Навчання мистецтву	12	TCHE2637
Introducing School Mathematics and Numeracy	Введення в шкільну математику і обчислення	12	TCHE2458
Education and Society	Освіта і суспільство	12	TCHE2642
Literacy Test for Initial Teacher Education	Тест на грамотність для початкової педагогічної освіти	0	TCHE2625
Numeracy Test for Initial Teacher Education	Тест на обчислювальну грамотність для початкового педагогічної освіти	0	TCHE2658

Структура програми на другому навчальному році			
Teaching the Humanities	Викладання гуманітарних наук	12	TCHE2638
Teaching Measurement, Geometry, Probability and Statistics	Викладання вимірювань, геометрії, ймовірності та статистики	12	TCHE2479
Teaching for Health and Wellbeing	Викладання для здоров'я та благополуччя	12	TCHE2636
Linguistic and Cultural Diversity	Мовна та культурна різноманітність	12	TCHE2646
Developing Literacies	Розвиток грамотності	12	TCHE2630
Discovering Science	Наукові дослідження	12	TCHE2446
Professional Experience: Using Assessment Data and Reporting	Професійний досвід: використання даних оцінки та звітності	12	TCHE2623
Curriculum, Assessment and Reporting	Навчальна програма, оцінювання та звітність	12	TCHE2469
Design and Digital Technologies	Дизайн та цифрові технології	12	TCHE2615
Структура програми на третьому навчальному році			
Professional Experience: Classroom Cultures and Communication	Професійний досвід: культура та спілкування в класі	12	TCHE2627
Planning for Diversity in Literacy Programs	Планування різноманітності програм грамотності	12	TCHE2621
Inquiry Across the Curriculum	Запит по навчальній програмі	12	TCHE2633
Taking Primary Science into the Classroom	Введення початкової науки в клас	12	TCHE2472
Professional Experience: Teaching for Inclusion	Професійний досвід: Викладання для інклюзії	12	TCHE2454
Indigenous Studies in Education	Дослідження корінних народів в освіті	12	TCHE2456
Курс вибіркових дисциплін (1 на вибір)			
Learning Through Literature	Обучення через літературу	12	TCHE2645
Teaching Mathematics in the	Преподавание	12	TCHE2348

Middle Years	математики в среднем классе		
Extending STEM Education	Расширение STEM-образования	12	TCHE2632
Foundations of Sports Coaching	Основы спортивного коучинга	12	TCHE2617
Organising School Camps	Организация школьных лагерей	12	TCHE2467
Sustainability in Schools	Устойчивое развитие в школах	12	TCHE2471
Teaching English to Speakers of Other Languages	Обучение английскому языку носителей других языков	12	TCHE2662
Extending Teaching English as a Second Language	Расширение преподавания английского как второго языка	12	TCHE2587
Cross-Cultural Teaching and Learning	Межкультурное преподавание и обучение	12	TCHE2589
Positive Behaviour Support in Education	Поддержка позитивного поведения в образовании	12	TCHE2522
Foundations of Sports Coaching	Основы спортивного коучинга	12	TCHE2617
Структура програми на четвертому навчальному році			
Professional Experience: Professional Readiness	Професійний досвід: професійна готовність	24	TCHE2655
Education Futures: Imagining Policy and Practice	Освітнє майбутнє: уявлення про політику та практику	12	TCHE2448
Integrated Approaches to Learning and Teaching	Інтегровані підходи до навчання та викладання	12	TCHE2643
Курс вибіркових дисциплін (1 на вибір)			
Deepening Literacy Practices	Поглиблення практики грамотності	12	TCHE2629
Leading Mathematics	Провідна математика	12	TCHE2644
STEM Education in Practice	STEM освіта на практиці	12	TCHE2635
Foundations of Sports Coaching	Основы спортивного коучингу	12	TCHE2617
Organising School Camps	Організація шкільних	12	TCHE2467

	таборів		
Sustainability in Schools	Сталість у школах	12	TCHE2471
Teaching English to Speakers of Other Languages	Викладання англійської мови для мовців інших мов	12	TCHE2662
Extending Teaching English as a Second Language	Розширення викладання англійської мови як другої мови	12	TCHE2587
Cross-Cultural Teaching and Learning	Міжкультурне викладання та навчання	12	TCHE2589
Positive Behaviour Support in Education	Підтримка позитивної поведінки в освіті	12	TCHE2522

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерел: RMIT. (2018). Retrieved from: <https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/undergraduate-study/bachelor-degrees/bachelor-of-education-bp320/bp320ausbu>

**ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА
СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ПОЧАТКОВА ОСВІТА В АВСТРАЛІЇ**

Назва університету: Мельбурнський королівський технологічний університет (RMIT University).

Код плану: MC219P19.

Тривалість: 2 роки очно; 4 роки заочно.

Кампус: Міський кампус м. Мельбурн.

Посилання: <https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/postgraduate-study/masters-by-coursework/master-of-teaching-practice-primary-education-mc219/mc219p19auscy>

Структура програми на першому навчальному році			
Назва курсу (оригінал)	Назва курсу (переклад)	Кредитні бали	Код курсу
The Literacy Test for Initial Teacher Education Students	Тест на грамотність для студентів початкової педагогічної освіти	0	TCHE2668
The Numeracy Test for Initial Teacher Education Students	Тест на грамотність для студентів початкової педагогічної освіти	0	TCHE2672
Professional Experience: Introduction to Teaching	Професійний досвід: вступ до викладання	12	TCHE2605
Thinking about Learning	Думки про навчання	12	TCHE2679
Teaching Number and Algebra in the Primary School	Навчання обчислення і алгебри в початковій школі	12	TCHE2678
Planning for Literacy Development	Планування розвитку грамотності	12	TCHE2671
Professional Experience: Developing Teaching Practice	Професійний досвід: розвиток педагогічної практики	12	TCHE2670
Science Principles, Practice and STEM	Наукові принципи, практика та STEM	12	TCHE2676
Teaching Measurements, Statistics and Probability in Primary Schools	Навчання вимірам, статистиці та теорії ймовірностей в	12	TCHE2681

	початковій школі		
Learning and Developing Literacies	Вивчення і розвиток грамотності	12	TCHE2667
Структура програми на другому навчальному році			
Issues In Special Education	Проблеми спеціальної освіти	12	TCHE2610
Indigenous Studies in Education	Дослідження корінних народів в освіті	12	TCHE2666
Professional Experience: Teaching in Curriculum Specialisations	Професійний досвід: викладання навчальної програми	12	TCHE2675
Arts and Design in the Primary School	Мистецтво і дизайн в початковій школі	12	TCHE2661
Health and Physical Education	Здоров'я і фізичне виховання	12	TCHE2664
Humanities, Language and Culture	Гуманітарні науки, мова і культура	12	TCHE2665
Professional Experience: Graduate Futures	Професійний досвід: майбутні випускники	12	TCHE2608
Курс вибіркових дисциплін (1 на вибір)			
Approaches to Educational Research and Inquiry	Підходи до освітніх досліджень	12	TCHE2660
Teacher Wellbeing	Благополуччя вчителя	12	TCHE2677
Professional Experience: Inclusive Teaching in Alternate Settings	Професійний досвід: інклюзивне навчання в альтернативних умовах	12	TCHE2673
Extending STEM Education	Розширення STEM-освіти	12	TCHE2663

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерел: RMIT. (2018). Retrieved from: <https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/postgraduate-study/masters-by-coursework/master-of-teaching-practice-primary-education-mc219/mc219p19auscy>

ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

(Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21.02.2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688))

Державні стандарти – це вимоги до обов’язкових результатів навчання та компетентностей здобувача загальної середньої освіти відповідного рівня, що розробляються на теоретичному і світоглядному фундаменті класичної та сучасної педагогіки України і світу, на основі аналізу впровадження провідних українських та світових інноваційних практик в освіті задля реалізації головної цілі загальної середньої освіти.

Державний стандарт початкової освіти визначає вимоги до обов’язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти. Він є основою для розроблення типових та інших освітніх програм.

Відповідно до Державного стандарту початкова освіта - перший рівень повної загальної середньої освіти, який відповідає першому рівню Національної рамки кваліфікацій. Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Реалізація визначеної мети ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: визнання унікальності та обдарованості кожної дитини; цінність дитинства; радість пізнання; розвиток вільної особистості; міцного здоров’я та добробуту; забезпечення безпеки; утвердження людської гідності; плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави; формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу.

В Державному стандарті зазначено, що початкова освіта має такі цикли, як 1-2 і 3-4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, обумовлених готовністю до здобуття освіти.

Державний стандарт передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи).

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу. До ключових компетентностей належать: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання протягом життя; громадянські та соціальні компетентності; виявлення поваги до інших та толерантності, уміння конструктивно співпрацювати, співчувати та діяти в конфліктних ситуаціях; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність.

Основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях та обумовлюють формування ставлення до них. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за такими освітніми галузями: мовно-літературна (українська мова, мови відповідних корінних народів і національних меншин;

літератури; українська мова та література для корінних народів і національних меншин; іншомовна освіта); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна.

Компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі забезпечує формування всіх ключових компетентностей. Для кожної освітньої галузі визначено мету та загальні результати навчання здобувачів освіти в цілому. За ними впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерел: Україна. Верховна Рада. Постанова. (2018). Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ «ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»

(Затверджено Наказ Міністерства соціальної політики України 10.08.2018 №
1143)

Основна мета професійної діяльності вчителя початкових класів: організація навчально-пізнавальної діяльності, виховання та розвитку учнів початкової школи.

Робота вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти передбачає зайнятість в аудиторії (класі), навчальну та виховну освітню діяльність за межами будівлі, безпосередню підпорядкованість керівництву закладу освіти. Робоче місце може бути розташоване в навчальній аудиторії (класі), в окремому кабінеті, в кімнаті викладачів.

Умови праці повинні бути: з помірним рівнем шуму, відсутністю вібраційних, теплових, хімічних і радіаційних джерел впливу. Високий рівень психофізіологічного та емоційного навантаження. Високий рівень відповідальності за формування навколишнього освітнього середовища та дотримання заходів і правил забезпечення безпеки учнів.

Професійний стандарт визначає такі документи, що підтверджують професійну та освітню кваліфікацію, її віднесення до рівня Національної системи кваліфікацій (НСК): для вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти - диплом молодшого бакалавра (6 рівень НРК), незалежне підтвердження компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій А, Б, В; для вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти I категорії - диплом бакалавра (7 рівень НРК), незалежне підтвердження додаткових компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій Г, Д, Є, Ж; для вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти вищої категорії - диплом магістра (8

рівень НРК), незалежне підтвердження додаткових компетентностей, необхідних для виконання трудової функції 3.

Вчителі початкових класів повинні навчатися та професійно розвиватися. Законодавством передбачено обов'язкове щорічне підвищення кваліфікації та проведення атестації (не рідше ніж один раз на 5 років) за результатами якої визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюються кваліфікаційні категорії, педагогічні звання. Також законодавством передбачено обов'язкове щорічне підвищення кваліфікації та проведення атестації не рідше ніж один раз на 5 років, за результатами якої підтверджуються кваліфікаційні категорії.

В стандарті здійснено перелік трудових функцій що відповідають Національній рамці кваліфікацій: планування і здійснення освітнього процесу (6 рівень НРК); забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині (6 рівень НРК); створення освітнього середовища (6 рівень НРК); рефлексія та професійний саморозвиток (7 рівень НРК); проведення педагогічних досліджень (7 рівень НРК); надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти (7 рівень НРК); узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті (7 рівень НРК); оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти (8 рівень НРК);

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерел: Україна. Міністерство соціальної політики України. Наказ. (2018). Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text>

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

10. 11. 2020 № 2258

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кобюк Юлії Миколаївни
«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів
в університетах Австралії»**

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Апробація результатів дисертаційного дослідження Кобюк Юлії Миколаївни «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії» здійснювалася на педагогічному факультеті Мукачівського державного університету впродовж 2019 - 2020 років, що дало можливість збагатити зміст дисциплін соціально-гуманітарного циклу аналітичними матеріалами щодо генези педагогічної освіти Австралії, концептуальних засад та принципів її організації на сучасному етапі; особливостей професійної підготовки вчителів.


Використання результатів дисертаційного дослідження Ю.М. Кобюк у навчальному процесі при викладанні дисциплін «Педагогічна майстерність», «Дидактика», «Теорія і методика виховання», «Історія педагогіки» сприяло підвищенню мотивації студентів, спонукало їх до вибору тем науково-педагогічних досліджень та рефератів, пов'язаних із особливостями підготовки вчителя у зарубіжних країнах, зокрема, Австралії, застосуванням інноваційних технологій навчання та тощо.

Це доводить практичну спрямованість проведеного дослідження, розкриває методичні підходи до розробки варіативних програм у відповідності з потребами та інтересами студентів, позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розкриває перспективи розвитку педагогічної освіти, засвідчує доцільність впровадження результатів дисертаційного дослідження у навчальний процес педагогічних закладів вищої освіти.

Результати дисертаційного дослідження Ю.М.Кобюк обговорено на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (протокол № 6 від 09 листопада 2020 р.) і рекомендовано до використання в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Перший проректор Мукачівського державного університету, д-р екон. наук, проф.



 Роблик В.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
 вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
 E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

18.12.2020 № 3881 На № _____ від _____

ДОВІДКА

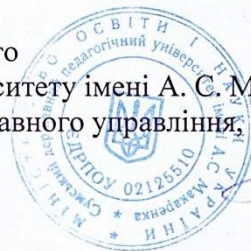
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Кобюк Юлії Миколаївни
**«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в
 університетах Австралії»**
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Кобюк Юлії Миколаївни з теми «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії» здійснювалась впродовж 2019-2020 років у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка в процесі викладання курсів «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Педагогічні технології у початковій освіті» та у науково-методичній роботі.

Використання у процесі підготовки майбутніх вчителів підготовлених Ю.М. Кобюк методичних рекомендації «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах: досвід Австралії для України» сприяли збагаченню змісту навчальних програм, підвищенню інтересу та поглибленню знань студентів, формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Цінність результатів дисертаційного дослідження вбачається й у розробці Ю.М. Кобюк науково-методичних рекомендацій щодо творчого використання прогресивних ідей австралійського досвіду у модернізації системи освіти України. Це доводить практичну спрямованість проведеного дослідження і доцільність широкого впровадження його результатів у процесі підготовки майбутніх вчителів.

Перший проректор
 Сумського державного
 педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 кандидат наук з державного управління,
 професор



Л. В. Пшенична



Сумська обласна рада
 Департамент освіти і науки
 Сумської обласної державної адміністрації
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ

Сумська область, Сумський район, с. Косівщина, вул. Шкільна, 17а.
 Адреса для листування: вул. Римського-Корсакова, 5, м. Суми, 40007, тел. /факс (0542) 33-40-67
 E-mail: sumy.oippo@gmail.com Код ЄДРПОУ 02139771

17. 12. 2020 № 684/Д5-19

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кобюк Юлії Миколаївни
«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах
Австралії»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження впроваджувалися у навчальний процес Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2019-2020 рр. при викладанні педагогічних дисциплін і продовжують активно використовуватися викладачами та слухачами інституту на лекційних та семінарських заняттях, а також при написанні наукових робіт. Доповнення змісту педагогічних курсів матеріалами поданими у дисертації та методичних рекомендаціях «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах: досвід Австралії для України» щодо поняттєво-категоріального апарату, законодавчої бази, особливостей навчальних програм, інноваційних форм та методів навчання, можливостей використання конструктивних ідей австралійського досвіду сприяло кращому розумінню закономірностей здійснення освітніх реформістських процесів у розвинених країнах світу та Україні, покращенню підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Окремі аспекти дисертаційного дослідження висвітлювалися Ю.М. Кобюк у доповідях на Міжнародних науково-практичних конференціях «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (2016-2020 рр.), які відбувалися у КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Реалізацією апробації підтверджується актуальність дисертаційного дослідження та доцільність застосування його результатів в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



С. М. Грицай

Класичний
Приватний
Університет

Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78



CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96
69002 Zaporizhja, (061) 764-67-50
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ 855

“17” 12 2020 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кобюк Юлії Миколаївни
«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в
університетах Австралії»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Результати наукової роботи Кобюк Юлії Миколаївни впроваджено та нині використовуються в освітньому процесі Класичного приватного університету при викладанні дисциплін педагогічного циклу з метою удосконалення підготовки учителів початкових класів, що є актуальним у зв'язку з реформуванням педагогічної освіти в Україні.

Впровадження в практику роботи положень та рекомендацій, які містяться у методичних рекомендацій «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах: досвід Австралії для України», наукових статтях Ю.М. Кобюк сприяло удосконаленню підходів щодо підготовки вчителів, а також формуванню інтересу у студентів до засвоєння змісту навчального матеріалу, активізації їхньої науково-дослідної діяльності під час підготовки до семінарських та практичних занять, стимулювало самостійну роботу студентів.

Цінним у доробку Ю.М. Кобюк є те, що нею не тільки визначено і проаналізовано підходи до професійної підготовки вчителів в Австралії, а й подані рекомендації щодо впровадження інноваційних ідей австралійського досвіду у вітчизняну педагогічну практику.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну та практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження у навчальний процес з метою підвищення ефективності підготовки вчителів в умовах реформування системи освіти в Україні.

Ректор



В. М. Огаренко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 21.12.2020 № 2295
На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кобюк Юлії Миколаївни
«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів
в університетах Австралії»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Ю. М. Кобюк впроваджено і використовуються у навчальному процесі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Використання матеріалів наукового пошуку дисертантки у процесі викладання педагогічних дисциплін дало можливість збагатити їх зміст аналітичними матеріалами щодо змісту освітньо-професійних програм, форм, методів та технологій навчання майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти Австралії.

Матеріали наукових публікацій та методичних рекомендацій «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в університетах: досвід Австралії для України» активно використовуються студентами у науково-дослідній роботі, підготовки доповідей, рефератів, сприяють усвідомленню важливості вивчення та аналізу зарубіжного досвіду у контексті входження в єдиний міжнародний освітній простір.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Ю. М. Кобюк уможливило висновок щодо доцільності упровадження його результатів у практичну діяльність закладів вищої освіти України, що здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів.

Ректор



О. КУРОК

РОГІ

Додаток М

ГРАНТ НА УЧАСТЬ У КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(EMERGING RESEARCHERS' CONFERENCE) І ЄВРОПЕЙСЬКІЙ
КОНФЕРЕНЦІЇ З ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ (EUROPEAN
CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH - ECER)



Додаток Н

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня

1. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», Суми, 4-5 березня 2014р., очна форма участі. Тема доповіді: Готовність майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності.
2. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», Суми, 27 березня 2015р., очна форма участі. Тема доповіді: Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів засобом інтерактивних технологій.
3. Міжнародна науково-практична конференція «Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.», Суми, 11-12 березня 2015р., очна форма участі. Тема доповіді: Ідеї А.С. Макаренка в педагогічній діяльності сучасного вчителя.
4. Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», Суми, 3 грудня 2015р., очна форма участі. Тема доповіді: Місце інноваційних технологій у системі вищої освіти Австралії.
5. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», Суми, 27 березня 2016р., заочна форма участі. Тема доповіді: Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів засобом інтерактивних технологій.
6. Міжнародна науково-практична конференція «XIV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької», Київ, 1-2 грудня 2016р., очна форма участі. Тема доповіді: Концептуальні засади професійного розвитку майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.
7. Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», Суми, 8 грудня 2016р., очна форма участі. Тема доповіді: Технології оцінювання якості знань в системі вищої освіти: австралійський досвід.
8. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», Суми, 6-7 квітня

2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: Становлення та розвиток університетської освіти в Австралії.

9. Міжнародна науково-практична конференція «European Conference on Educational Research «Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research», Копенгаген, 21-22 серпня 2017р., очна форма участі. Тема доповіді: Education Reforms and Modernization of Education: Mission, Reality and Reflection: International Experience for Ukraine.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», Суми, 7 грудня 2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: Педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Австралії.

11. Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 18 травня 2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: Освітні програми підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії.

12. Міжнародна науково-практична конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст», Умань, 25-26 травня 2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: Педагогічна етика та її прояви в діяльності Австралійського вчителя.

13. Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 17 травня 2018р., очна форма участі. Тема доповіді: Принципи ефективно організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

14. XVI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької: «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції», Київ, 06 грудня 2018р., очна форма участі. Тема доповіді: Основні

вимоги до програм професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

15. Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 17 травня 2018р., очна форма участі. Тема доповіді: Принципи ефективної організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

16. Міжнародна науково-практична конференція «Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.», Суми, 15-16 березня 2018р., заочна форма участі. Тема доповіді: Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів у контексті використання творчої спадщини А.С. Макаренка.

17. II Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в сучасній освіті: Український та світовий контекст», Умань, 18-19 квітня 2019р., заочна форма участі. Тема доповіді: Освітні інновації у підготовці майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

18. III Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», Бердянськ, 25-26 квітня 2019р., заочна форма участі. Тема доповіді: Досвід професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

19. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», Суми, 16-17 квітня 2019р., заочна форма участі. Тема доповіді: Форми організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

20. III Міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019», Київ, 30 травня 2019 р., очна форма участі. Тема доповіді: Сутність професійного розвитку вчителів початкових класів в Австралії.

21. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі», Черкаси, 9-10 квітня 2019р.,

очна форма участі. Тема доповіді: Шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

22. Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 15 травня 2019р., заочна форма участі. Тема доповіді: Австралійський досвід використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах.

23. Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 15 травня 2019р., заочна форма участі. Тема доповіді: Австралійський досвід використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах.

24. IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», Бердянськ, 22-23 квітня 2020р., заочна форма участі. Тема доповіді: Принципи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.

25. XVIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції», Київ, 01 грудня 2020р., очна форма участі. Тема доповіді: Моделі ефективної педагогічної підготовки в університетах Австралії.

26. Міжнародна науково-практична конференція «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», Суми, 12-13 листопада 2020р., заочна форма участі. Тема доповіді: Підходи до оцінки якості освіти: австралійський контекст.

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня

27. IV Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук «Освіта впродовж життя: вимоги часу», Київ, 7 грудня 2012р., очна форма участі. Тема доповіді: Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до науково-дослідної діяльності.

28. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу», Умань, 27 березня 2015р., очна форма участі. Тема доповіді: Професійна підготовка майбутніх учителів в Австралії та Угорщині.
29. I Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку», Бердянськ, 20-21 квітня 2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасній педагогічній науці.
30. Всеукраїнський науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький, 18 травня 2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: Освітні програми підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії.
31. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти», Суми, 24 травня 2017р., очна форма участі. Тема доповіді: Інноваційна діяльність учителів початкових класів у контексті сучасних вимог: вітчизняний і зарубіжний досвід.
32. Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік: «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні», Київ, 25-26 березня 2020р., очна форма участі. Тема доповіді: Законодавче забезпечення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії.

Додаток підготовлений автором.