

Київський університет імені Бориса Грінченка

Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

ГОЛОВАТЕНКО ТЕТЯНА ЮРІЇВНА

УДК 378(4):373.3.091.12.011.3-051)](043.3)

## **ДИСЕРТАЦІЯ**

### **ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН БЕНІЛЮКСУ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ Т.Ю. Головатенко

Науковий керівник Котенко Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання, директор Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Головатенко Т.Ю.* Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

Дисертація є компаративно-педагогічним дослідженням системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу. Об'єктом дослідження є професійна підготовка вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу. Предмет дослідження – спільні та відмінні тенденції систем підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) країн Бенілюксу. Мета дослідження – визначити та обґрунтувати тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу, а також окреслити шляхи імплементації цього досвіду у вітчизняну освітню практику.

Обґрунтовано соціально-економічні передумови (історичні, політичні, соціальні, економічні) реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу. Уточнено базові поняття дослідження «професійна підготовка вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу», «професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу», «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи».

Здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи та освітніх програм у країнах Бенілюксу, на підставі чого розроблено варіативну модель професійної підготовки вчителів початкової школи, яка включає бінарну, унітарну, та диференційну структурні моделі освіти, паралельну та послідовну функціональні моделі професійної підготовки та три моделі підготовки випускника: вчитель початкової школи, який може навчати всіх предметів початкової школи (“generalist teacher”), трьох предметів початкової

школи (“semi-specialist teacher”) та іноземної мови у початковій школі (“specialist teacher”).

Визначено та обґрунтовано спільні та відмінні тенденції підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності у країнах Бенілюксу. Ці тенденції обумовлені історичними, політичними, соціальними, економічними чинниками, які впливають на функціонування системи професійної підготовки вчителів початкової школи у зазначених країнах. Виокремлені тенденції структуровано за трьома рівнями узагальнення: загальноєвропейським, національним та інституційним.

На загальноєвропейському рівні визначено такі спільні тенденції: фундаменталізація професійної підготовки, стандартизація вимог до професійних функцій вчителя, студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки; впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес. Відмінними тенденціями визначено такі: диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти; різнорівневість кодифікації компетентностей вчителя; оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО; реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах.

На національному рівні виокремлено такі спільні тенденції: державне регулювання мережі педагогічних ЗВО; забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців; запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями. Відмінними тенденціями на цьому рівні визначено: запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або при оформленні на посаду вчителем початкової школи; створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів; надання вчителю початкової школи статусу державного службовця.

На інституційному рівні визначено такі тенденції: впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм; диджиталізація та

технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу. Відмінними тенденціями визначено: множинність підходів до міжпредметної інтеграції; різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше* здійснено комплексний компаративний аналіз проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу, в основу якого покладено освітологічну парадигму; для порівняння систем професійної підготовки вчителів початкової школи України та Бенілюксу схарактеризовано варіативні моделі країн цього регіону, які структуровано за рівневим принципом: структурні (бінарна, унітарна, диференційна), функціональні (паралельна та послідовна), моделі підготовки випускника (вчителя початкової школи, який може навчати всіх предметів у початковій школі (“generalist teacher”), трьох предметів у початковій школі (“semi-specialist teacher”) та іноземної мови у початковій школі (“specialist teacher”)); за рівнем узагальнення (загальноєвропейський, національний, інституційний) виокремлено спільні (фундаменталізація професійної підготовки; стандартизація вимог до професійних функцій вчителя; студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки; впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес тощо) та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи, визначення яких обумовлено специфікою їх реалізації в кожній освітній системі країн Бенілюксу; розроблено рекомендації щодо імплементації перспективного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи країн Бенілюксу у вітчизняну освітню практику на нормативно-правовому, організаційному та змістово-методичному рівнях; *уточнено* зміст понять «професійна підготовка вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу», «професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу», «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи»; *подальшого*

*розвитку набули* наукові положення щодо змісту, форм та методів професійної підготовки вчителів початкової школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає в підготовці навчально-методичного комплексу для викладачів ЗВО, що містить: робочі програми навчальних дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі», електронні навчальні курси до відповідних дисциплін для здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти, критеріально-діагностичний інструментарій визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в мультилінгвальному освітньому середовищі, методичний відеосупровід для вчителів, що розміщений на YouTube каналі «Методичний hub для вчителів початкової школи» ([shorturl.at/atuSX](https://shorturl.at/atuSX)).

Запропоновані матеріали можуть бути використані під час формування регулятивних документів у сфері освітньої політики України в частині розгляду питань стандартизації професійної підготовки вчителів початкової школи, а також під час організації освітнього процесу підготовки вчителів початкової школи; у формальному та неформальному навчанні студентів ЗВО та системі післядипломної педагогічної освіти в контексті проведення тренінгів, майстер-класів, вебінарів із підвищення кваліфікації вчителів початкової школи.

Результати та висновки дослідження, проаналізовані нормативно-правові документи та узагальнений досвід країн Бенілюксу щодо організації професійної підготовки вчителів початкової школи становлять наукову цінність для подальших порівняльно-педагогічних досліджень; розробки спецкурсів, підручників, посібників, методичних рекомендацій із проблем підготовки вчителів початкової школи; вдосконалення змістово-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи; реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових конференціях різного рівня (14 міжнародних та 13 всеукраїнських). Основні результати дослідження відображено у 18 публікаціях (1 публікації у співавторстві в

закордонному виданні, проіндексованому в базі даних Scopus, 4 одноосібних публікаціях у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії «Б» та 13 публікаціях, які додатково відображають результати дослідження).

**Ключові слова:** тенденції професійної підготовки, вчитель початкової школи, професійна підготовка вчителя початкової школи, країни Бенілюксу, заклад вищої освіти, варіативні моделі професійної підготовки вчителів початкової школи.

## СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Публікація в закордонному виданні, проіндексованому у базі даних Scopus

1. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2021). Pre-Service Primary School Teacher's Preparedness to Work in a Multilingual Environment. In I. Papadopoulos, S. Papadopoulou (Eds.), *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms* (pp. 19–39). Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-53619-611-5

### Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань

#### України з присвоєнням категорії “Б”

1. Головатенко, Т. (2017). Мультилінгвальна освіта майбутнього вчителя початкової школи в Бельгії. *Педагогічний процес: Теорія і практика Серія: Педагогіка*, 4 (59), 146–151. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.4.146151> ISSN 2412-0154 (Online); 2078-1687 (Print)
2. Головатенко, Т. (2018). Теоретичні підходи до побудови мультилінгвальних освітніх програм у Люксембурзі. *Освітологічний дискурс*, 3-4 (22-23), 309–320. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/522> ISSN 2312-5829
3. Головатенко, Т. (2019a). Особливості змісту професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в мультилінгвальному середовищі в Україні та Фландрії (Бельгія). *Освітологічний дискурс*, 1-2 (24-25), 242–258. <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/564> ISSN 2312-5829

4. Головатенко, Т. (2019b). Поняття «мультилінгвальна освіта»: європейський і освітологічний дискурс. *Освітній простір України*, (15), 227–234. <https://doi.org/10.15330/esu.15.227-234> ISSN 2521-6252 (Online); 2409-9244 (Print).

#### **Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження**

1. Котенко, О., Головатенко, Т., & Лобода, О. (2021). Методичні рекомендації до програми “TIP-TOP ENGLISH”. У Г. Бєленька (Ред.), *Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина»* (с. 519-525). АКМЕ ГРУП. ISBN 978-617-7354-17-7
2. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2020). Models of foreign language primary school teacher training in the EU. In A. Jankovska (Eds.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* (p. 92–115). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-5>. ISBN 978-9934-588-38-9
3. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Kosharna, N. (2020). Pre-service primary school teacher’s foreign language training by means of using innovative technologies. In I. Papadopoulos, E. Griva & E. Theodotou (Eds.), *International perspectives on creativity in the foreign language classrooms* (p. 227–280). Nova Press Publishing. ISBN: 978-1-53618-085-5
4. Holovatenko, T. (2020). Peculiarities of admission procedures for the specialty “Primary Education” in Belgium, Luxembourg and Ukraine. У I. A. Nahrybelna (Ред.), *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога* (с. 519–523). Херсонський державний університет.
5. Головатенко, Т. (2020a). Змістові інновації у Програмі “TIP-TOP ENGLISH”. У *Нові вектори програми «Дитина»*. Київський університет імені Бориса Грінченка. <https://nvpd2020.blogspot.com>
6. Holovatenko, T. (2020b). Admission requirements to the “Primary Education” Bachelor’s programmes in Benelux countries. In O. Lokshyna (Eds.), *Comparative and international education 2020* (с. 337–340). Авторитет. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020>. ISBN 978-966-97763-9-6.

7. Головатенко, Т. (2020с). Досвід впровадження технології транслінгвізму в систему професійної підготовки майбутніх вчителів у Європейському Союзі. У Ю. Волошина, Н. Гончаренко-Закревська & Н. Василюшина (Ред.), *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі* (с. 478–484). Національний авіаційний університет. [https://www.researchgate.net/publication/342010582\\_ZBIRNIK\\_VI\\_MIZNAR\\_konfkaf\\_edri\\_05062020](https://www.researchgate.net/publication/342010582_ZBIRNIK_VI_MIZNAR_konfkaf_edri_05062020).
8. Котенко, О., Головатенко, Т., & Лобода, О. (2020). Програма “TOP-TOP ENGLISH”. У Г. Беленька (Ред.), *Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років* (с. 372–412). Київський університет імені Бориса Грінченка. ISBN 978-617-658-086-7
9. Головатенко, Т. (2019а). Система професійної підготовки вчителів початкової школи до навчання іноземних мов у Люксембурзі. У К. Мізін (Ред.), *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами* (с. 216–221). Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.
10. Holovatenko, T. (2019b). Legislative provision of primary school teacher training in the Benelux countries and Ukraine. In *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante. Plateforme scientifique européenne*. <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.10> ISBN: 978-617-7171-89-7.
11. Holovatenko, T. (2019с). Legislative provision of primary school teacher training in the Netherlands. У О. Lokshyna (Ред.), *Comparative and international education – 2019: Internationalization and integration in education under globalization* (с. 179–180). Трек-ЛТД. <https://doi.org/10.32405/978-617-7263-79-0-2019-256> ISBN 978-617-7263-79-0.
12. Holovatenko, T. (2019с). The notion of multilingualism in foreign scientific discourse. In I. Tsependa (Eds.), *Teaching foreign languages in ukraine and beyond: Best practices and challenges* (с. 83–85). NAIR. <https://fim.pnu.edu.ua/wp->



content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції\_Conference-proceedings\_Ivano-Frankivsk-2019.pdf. ISBN 978-966-2716-34-4

13. Головатенко, Т. (2018). Мультилінгвальні моделі професійної підготовки майбутніх вчителів Люксембургу. У *Професійна підготовка сучасного педагога: Виміри міжнародного співробітництва*. Київський університет імені Бориса Грінченка. <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/214/207>

### ABSTRACT

*Holovatenko T. Yu.* Tendencies of Pre-Service Primary School Teacher Training at Higher Education Institutions in the Benelux Countries. - Qualifying scientific work published as a manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences, field of knowledge 01 Education/ Pedagogy. - Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

The doctoral thesis is a comparative pedagogical study of the system of professional training of primary school teachers in the Benelux countries. The object of the study is the training of primary school teachers in the Benelux countries. The subject of the study is common and different tendencies of the systems of pre-service teacher training at higher education institutions in the Benelux countries. The aim of the study is to identify and justify tendencies of pre-service primary school teacher training in the Benelux countries, as well as outline ways to implement its experience into the national educational practice.

The article substantiates the socio-economic prerequisites (historical, political, social, economic) for reforming the system of pre-service primary school teacher training in the Benelux countries. The basic concepts of the study are identified as follows: “pre-service primary school teacher training in the Benelux countries”, “primary school teacher competence in Benelux countries” and “tendencies of pre-service primary school teacher training”.

Based on the analysis of the legislative framework of pre-service primary school teacher training and educational programs in the Benelux countries, a variable model of professional training of primary school teachers was developed, which includes binary, unitary, and differential structural models of education, concurrent and consecutive functional models of professional training and three models of a graduate teacher training: a generalist teacher, a semi-specialist teacher, and a specialist teacher.

Common and different tendencies of teacher training for professional activities in the Benelux countries are identified and justified. These tendencies are due to historical, political, social, and economic factors influencing the system of pre-service primary school teacher training in these countries. The identified tendencies are structured according to three levels of generalization: European, national and institutional.

At the European level, the following common tendencies are identified: fundamentalization of professional training, standardization of requirements for professional functions of teachers, building a student-centred system of internal quality assurance of education; variability of professional training models; internationalization of the professional training system; introduction of multilingualism policy into the educational process. Different tendencies are defined as follows: diversification of ways to obtain teacher education; functioning of the system of external quality assurance of education; multi-level codification of teacher competencies; updating mechanisms for ensuring internal and external cooperation of higher education institutions; implementation of multilingualism policy into the educational systems.

At the national level, the following common tendencies are identified: state regulation of the network of pedagogical higher education institutions; ensuring partnership between higher education institutions and employers; introducing mechanisms for selecting motivated persons to work as a primary school teacher; providing primary school teachers with state social guarantees. Different tendencies at this level are defined as the introduction of mechanisms for selecting motivated persons when entering the higher education institutions, or when applying for a position as a primary school teacher; creation of optimal conditions for adaptation of young

professionals by communities and institutions; granting primary school teachers the status of a civil servant.

At the institutional level, the following tendencies are identified: introduction of interdisciplinary integration within educational programs; digitalization and technologization of the professional training system; implementation of a competence-based approach. Distinctive tendencies are defined by: multiplicity of approaches to interdisciplinary integration; multiple ways of the digitalization of the educational environment of higher education institutions.

The scientific novelty and theoretical significance of the study is that *for the first time* a comprehensive comparative analysis of the problem of pre-service primary school teacher training in higher education institutions of the Benelux countries based on the educological paradigm is carried out; to compare systems of the pre-service primary school teacher training in Ukraine and the Benelux, models of primary school teacher training of the region were characterized according to the level approach: structural models (a binary, a unitary, a differential), functional models (concurrent and consecutive), graduate teacher training model (a generalist, a semi-specialist and a specialist teacher); according to the level of generalization (European, national, institutional) we identified common (standardization of requirements for professional functions of teachers, building a student-centred system of internal quality assurance of education; variability of professional training models; internationalization of the professional training system; introduction of multilingualism policy into the educational process, etc) and different tendencies, which are due to the specifics of their implementation in different educational systems; recommendations have been developed for the implementation of the promising experience of pre-service primary school teacher training in the Benelux countries into the national educational practice at the regulatory, organizational and content-methodological levels; *specified* the content of the concepts of “pre-service primary school teacher training in the Benelux countries”, “professional competence of primary school teachers in the Benelux countries”, “tendencies of pre-service primary school teacher training”; scientific provisions on the

content, forms and methods of pre-service primary school teacher training acquired its *further development*.

The practical significance of the research results consists in preparing an educational and methodical complex for teaching staff of higher educational institutions, which includes educational programs of “Foreign Language with Teaching Methods”, “Foreign Language Education: Foreign Language with Teaching Methods”, “Modern Technologies of Teaching a Foreign Language in Primary Schools”, e-learning courses for the relevant subjects for students of the first (Bachelor's) level of education, criteria and diagnostic tools to identify the preparedness of the primary school teacher to work in multilingual environment, and methodological video support for teachers on the YouTube channel “Teaching Hub for Primary School Teachers” ([shorturl.at/atuSX](https://shorturl.at/atuSX)).

The suggested materials can be used to develop a legislative framework in the field of the educational policy of Ukraine in terms of standardization of pre-service primary school teacher training, as well as in the organization of the educational process of pre-service primary school teachers; in both formal and non-formal training of students of higher educational institutions and the system of postgraduate teacher education in the context of training, workshops, webinars on continuous teacher development of primary school teachers.

The results and conclusions of the study, analysed regulatory documents and generalized experience of organizing professional training of primary school teachers are of scientific value for further scientific comparative pedagogical research; the development of special courses, textbooks, manuals, methodological recommendations on the problems of training primary school teachers; improving the content and methodological support for professional training of primary school teachers; reforming the system of professional training of primary school teachers.

The results of the study were presented at scientific conferences of various levels (14 international and 13 Ukrainian). The main results of the study are represented in 18 publications (1 co-authored publication in a foreign publication indexed in the Scopus database, 4 individual publications in publications included in the list of scientific

professional publications of Ukraine with the assignment of Category "B" and 13 publications that additionally reflect the results of the study).

**Keywords:** tendencies of pre-service training, primary school teacher, primary school teacher training, Benelux countries, higher education institution, variable models of primary school teacher training.

## **LIST OF PUBLICATIONS OF THE APPLICANT**

### **Publications indexed in Scopus scientific database**

1. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2021). Pre-Service Primary School Teacher's Preparedness to Work in a Multilingual Environment. In I. Papadopoulos, S. Papadopoulou (Eds.), *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms* (pp. 19–39). Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-53619-611-5

### **Publications in periodicals included in the list of scientific professional publications of Ukraine belonging to the category "B"**

1. Holovatenko, T. (2017). Multylinhvalna osvita maibutnioho vchytelia pochatkovoї shkoly v Belhii [Multilingual Education of Future Primary School Teacher in Belgium]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. Serii: Pedagogika [The Pedagogical Process: theory and Practice. Series: Pedagogy]*, 4 (59), 146-151. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.4.146151> ISSN 2412-0154 (Online); 2078-1687 (Print)
2. Holovatenko, T. (2018). Teoretychni pidkhody do pobudovy multylinhvalnykh osvitnikh prohram u Liuksemburzi [Theoretic Approaches to Multilingual Educational Program Design in Luxembourg]. *Osvitlohichnyi dyskurs [Educological Discourse]*, 3-4 (22-23), 309-320. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/522> ISSN 2312-5829
3. Holovatenko, T. (2019a). Osoblyvosti zmistu profesiinoi pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly do roboty v multylinhvalnomu seredovyshchi v Ukraini ta Flandrii

(Belhii) [Peculiarities of the Content of Primary School Teacher Professional Training to Working in Multilingual Environment in Ukraine and Flanders (Belgium)]. *Osvitohichnyi dyskurs [Educological Discourse]*, 1-2 (24-25), 242-258. <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/564> ISSN 2312-5829

4. Holovatenko, T. (2019b). Poniattia “multylinhvalna osvita”: yevropeiskyi i osvitolohichnyi dyskurs (The Concept of “Multilingual Education”: European and Educological Discourse). *Osvitnii prostir Ukrainy [Educational space of Ukraine ]*, (15), 227–234. <https://doi.org/10.15330/esu.15.227-234> ISSN 2521-6252 (Online); 2409-9244 (Print).

### **Publications, additionally reflecting the results of the research**

1. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Loboda, O. (2021). *Metodychni rekomendatsii do prohramy “TIP-TOP ENGLISH” [Methodological recommendations for the program “TIP-TOP ENGLISH”]*. In H. Bielenka (Eds.), *Metodychni rekomendatsii do Osvitnoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna»*. [Methodological Recommendations for the Educational Program for Children aged 2 to 7 years “Child”] (p. 519-525). AKME HRUP. ISBN 978-617-7354-17-7
2. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2020). Models of foreign language primary school teacher training in the EU. In A. Jankovska (Eds.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* (p. 92–115). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-5>. ISBN 978-9934-588-38-9.
3. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Kosharna, N. (2020). Pre-service primary school teacher’s foreign language training by means of using innovative technologies. In I. Papadopoulos, E. Griva & E. Theodotou (Eds.), *International perspectives on creativity in the foreign language classrooms* (p. 227–280). Nova Press Publishing. ISBN: 978-1-53618-085-5
4. Holovatenko, T. (2020). Peculiarities of admission procedures for the specialty “Primary Education” in Belgium, Luxembourg and Ukraine. In I. Nahrybelna (Eds.), *Aktualni problemy fakhovoi pidhotovky suchasnoho pedahoha [Actual problems of modern teacher training]* (p. 519-523). Khersonskyi derzhavnyi universytet.

5. Holovatenko, T. (2020a). Zmistovi innovatsii u Prohrami “TIP-TOP ENGLISH” [Content innovations in the TIP-TOP ENGLISH Program]. In *Novi vektory prohramy «Dytyna» [New vectors of the “Child” program]*. Borys Grinchenko Kyiv University. <https://nvpd2020.blogspot.com>
6. Holovatenko, T. (2020b). Admission requirements to the “Primary Education” Bachelor’s programmes in Benelux countries. In O. Lokshyna (Eds.), *Comparative and International Education 2020*. (p.337-340). Avtorytet. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020>. ISBN 978-966-97763-9-6.
7. Holovatenko, T. (2020c). Dosvid vprovadzhennia tekhnolohii translinhvizmu v systemu profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv u Yevropeiskomu Soiuzi (Experience of implementing translanguaging technology into the system of pre-service teacher training in the European Union) In Yu. Voloshyna, N. Honcharenko-Zakrevska & N. Vasylyshyna (Eds.), *Suchasni tendentsii inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv nemovnykh spetsialnostei v polikulturnomu prostori [Modern tendencies of training professionals of non-language specialties in policultural environment]* (p. 478-484). National Aviation University. [https://www.researchgate.net/publication/342010582\\_ZBIRNIK\\_VI\\_MIZNAR\\_konfkaf\\_edri\\_05062020](https://www.researchgate.net/publication/342010582_ZBIRNIK_VI_MIZNAR_konfkaf_edri_05062020)
8. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Loboda, O. (2020). Prohrama “TIP-TOP ENGLISH” [“TIP-TOP ENGLISH” program]. In H. Bielenka (Eds.), *Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child: Educational program for children from two to seven years]* (p. 372-412). Borys Grinchenko Kyiv University. ISBN 978-617-658-086-7.
9. Holovatenko, T. (2019a). Systema profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoii shkoly do navchannia inozemnykh mov u Liuksemburzi (The system of professional training of primary school teachers for teaching foreign languages in Luxembourg) In K. Mizin (Eds.), *Suchasni metodyky navchannia inozemnykh mov i perekladu v Ukraini ta za yii mezhamy [Modern technologies of teaching foreign languages and translation in Ukraine and abroad]* (p. 216-221). Pereiaslav-Khmelnitsky Hrihoriy Skovoroda State Pedagogical University.

10. Holovatenko, T. (2020b). Legislative provision of primary school teacher training in the Benelux countries and Ukraine. In *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante*. Plateforme scientifique européenne. <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.10>. ISBN: 978-617-7171-89-7.
11. Holovatenko, T. (2019a). Legislative provision of primary school teacher training in the Netherlands. In O. Lokshyna (Eds.), *Comparative and international education – 2019: Internationalization and integration in education under globalization* (p. 179–180). Trek-LTD. <https://doi.org/10.32405/978-617-7263-79-0-2019-256> ISBN 978-617-7263-79-0.
12. Holovatenko, T. (2019b). The notion of multilingualism in foreign scientific discourse. In I. Tsependa (Eds.), *Teaching foreign languages in ukraine and beyond: Best practices and challenges* (с. 83–85). NAIR. [https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції\\_Conference-proceedings\\_Ivano-Frankivsk-2019.pdf](https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції_Conference-proceedings_Ivano-Frankivsk-2019.pdf). ISBN 978-966-2716-34-4
13. Holovatenko, T. (2018). Multylinhvalni modeli profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv Liuksemburhu [Multilingual models of professional training of future teachers in Luxembourg]. In *Profesiina pidhotovka suchasnoho pedahoha: Vymiry mizhnarodnoho spivrobotnytstva [Professional training of modern teacher: Dimensions of international cooperation]*. Borys Grinchenko Kyiv University. <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/214/207>



## ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ .....	2
ABSTRACT .....	9
ЗМІСТ .....	17
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	19
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ.....	32
1.1. Соціально-економічні передумови реформування вищої педагогічної освіти в країнах Бенілюксу .....	32
1.2. Проблема дослідження у законодавчих документах та науковому дискурсі вчених .....	46
1.3. Характеристика базових понять дослідження.....	71
Висновки до першого розділу.....	86
РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ.....	89
2.1. Варіативні моделі підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу .....	89
2.2. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.....	105
2.2.1. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Фландрії.....	106
2.2.2. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у німецькомовній спільноті Бельгії.....	118
2.2.3. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Валлонії .....	132
2.2.4. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Нідерландах .....	141

2.2.5. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Люксембурзі.....	146
2.3. Спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу .....	155
Висновки до другого розділу .....	179
<b>РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ</b>	
<b>ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ .....</b>	<b>183</b>
3.1. Досвід підготовки вчителів початкової школи в Україні .....	183
3.2 Рекомендації щодо ефективної організації професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням досвіду країн Бенілюксу .....	202
Висновки до третього розділу.....	213
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>216</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>220</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>249</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

**ЄДЕБО** – Єдина державна електронна база з питань освіти

**ЄПВО** – Європейський простір вищої освіти

**ЗВО** – заклад вищої освіти

**ІКТ** – інформаційно-комунікативні технології

**ІМ** – іноземна мова; іноземні мови

**НУШ** – Нова українська школа

**ОЕСР** – Організація економічного співробітництва та розвитку

**ПРН** – програмові результати навчання

**ЮНЕСКО** – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

**AEQES** – Агенція з оцінки якості вищої освіти (Валлонія)

**CLIL** – технологія предметно-мовної інтеграції

**ECTS** – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система;

**ESG** – Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти

**ISCED** – Міжнародна стандартна класифікація освіти

**NUFFIC** – Нідерландська організація із інтернаціоналізації освіти

**NVAO** – Організація акредитації Нідерландів та Фландрії

**STEAM** – природничі науки (Science), технології (Technology), технічна творчість (Engineering), мистецтво (Art) та математика (Mathematics)

**VLHORA** – Рада вищих шкіл Фландрії

**VLUHR** – Рада університетів та вищих шкіл Фландрії

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір актуалізує проблему приведення освітньої системи України у відповідність до європейських стандартів. Одним із першочергових завдань у цьому контексті є реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи з урахуванням європейського досвіду. З огляду на це значний інтерес становить дослідження тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу, які близькі до України за структурою освіти (трицикловість структури, бінарний характер системи вищої освіти, варіативність підготовки майбутніх вчителів) та філософським підґрунтям організації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи (організація освітнього процесу на основі студентоцентрованого та компетентнісного підходів).

Нормативно-правовою основою вивчення європейського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи та реформування галузі є Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), «Про освіту дорослих» (проект 2021), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018), «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» (2020), професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), а також Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої (2017).

Проблема професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу вирізняється складністю, багатоаспектністю та міждисциплінарністю. Над її вирішенням працювали вітчизняні та зарубіжні вчені. Зокрема, дослідження здійснюються за різними напрямками: філософія освіти (В. Кремень, В. Луговий,

В. Огнев'юк, П. Саух та ін.); загальні стратегії професійної підготовки (А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, С. Калашнікова, С. Сисоєва та ін.), компетентнісна освіта (Н. Бібік, О. Овчарук, Л. Хоружа та ін.); тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації (Н. Авшенюк, Т. Кристопчук, Н. Мосьпан, О. Огієнко), підготовка вчителя початкової школи (Г. Бондаренко, В. Желанова, О. Ліннік, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Онопрієнко, О. Пометун, Р. Пріма, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хомич та ін).

Значний внесок у розвиток методології порівняльної педагогіки зробили українські дослідники Н. Авшенюк, А. Василюк, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, І. Соколова, С. Цюра та ін. Розробка концептуальної основи реалізації компаративних досліджень належить таким зарубіжним вченим: Б. Адамсон (B. Adamson), М. Брей (M. Bray), Д. Філліпс (D. Phillips), М. Мензон (M. Manzon), М. Мейсон (M. Mason), А. Новао (A. Novoa), Р. Томас (R. Thomas), Р. Янг (R. Yang), Д. Ваткінс (D. Watkins) та ін.

Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників здійснювали аналіз різних аспектів розвитку освіти в окремих країнах, які входять до союзу Бенілюкс. Зокрема, окремі питання розвитку системи вищої освіти Бельгії в українському науковому просторі проаналізовано за такими напрямками: підготовка вчителів біології (Н. Грицай), підготовка наукових кадрів (О. Жабенко), підготовка викладачів-аграрників (Н. Журавська), розвиток професійної університетської освіти (Ю. Закаулова, А. Ржевська), якість вищої освіти (І. Золотарьова), професійна освіта (Т. Кучай), підготовка вчителів англійської мови (Є. Процько).

Науковий інтерес зарубіжних дослідників привертала такі питання освіти Бельгії: шкільна освіта в умовах багатоманітності Бельгії (М. МакЕндрю (M. McAndrew)), компетентнісний профіль студентоцентрованого викладача ЗВО (А. Гіліз (A. Gilis)), організація педагогічної підготовки у Фландрії (М. Саймонз (M. Simons), Г. Кельхтерманс (G. Kelchtermans)), пріоритети освітньої політики Бельгії (М. Демьюзе (M. Demeuse), Н. Фріант (N. Friant), С. Малайз (S. Malaise)), аналіз освітньої політики Валлонії (Х. Дюмей (X. Dumay), К. Мерой (C. Maroy)), міжкультурна підготовка майбутніх учителів (Т. Смітс (T. Smits), П. Янсенсвіллен

(P. Janssenswillen)), шляхи здобуття педагогічної освіти Р. Зуаерт (R. Soetaert), К. ван Хойле (K. Van Heule), компетентнісний профіль студентоцентрованого викладача ЗВО (А. Гіліз (A. Gilis), М. Клемент (M. Clement), Л. Лага (L. Laga), П. Повелз (P. Pauwels)).

Вивчення окремих аспектів вищої освіти Нідерландів вітчизняними науковцями здійснювалося за такими напрямками: розвиток сучасної університетської освіти (Л. Заяць), модернізація управління державними школами (К. Бойченко), підготовка вчителів інформатики (Н. Чередніченко), підготовка вчителів іноземних мов (далі – ІМ) (А. Колісніченко), інформаційно-освітнє середовище в контексті розвитку громадянської компетентності вчителів (О. Гриценчук).

У колі наукових інтересів зарубіжних науковців опинилися особливості організації вищої освіти Нідерландів (Д. Ло (D. Law)), педагогічна освіта Нідерландів в історичному контексті (М. Сноек (M. Snoek), Д. Віленга (D. Wielenga)), педагогічна підготовка в Нідерландах (К. Хемернес (K. Hammerness), Я. ван Тартвійк (J. Van Tartwijk)), досвід впровадження професійних стандартів для вчителів у Нідерландах (Б. Костер (B. Koster), Дж. Денгерінк (J. J. Dengerink)).

Дослідження професійної підготовки у Люксембурзі здійснювалося за такими напрямками: вплив мовної політики на професійну підготовку (Дж. Веббер (J. J. Weber), К. Хорнер (K. Horner)), питання підготовки вчителів початкової школи до використання технологій навчання у мультилінгвальному середовищі (Ф. Геєр (F. Geyer), С. Дегано (S. Degano), К. Кірш (C. Kirsch), С. Мортіні (S. Mortini)); використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) з метою підтримки мультилінгвального середовища у школах та ЗВО (С. Лінкелз (S. Linkels)).

Дослідження питань організації професійної підготовки у країнах Бенілюксу здійснювалося за такими напрямками: професійна підготовка у країнах Бенілюксу як частині Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО) (М. Дернова, Т. Кристопчук), вивчення тенденцій розвитку освіти у країнах Бенілюксу як

частині регіону Західна Європа (П. Кряжев, Г. Поберезська, А. Ржевська, М. Чепурна) та ін.

Не зважаючи на значну кількість вітчизняних та зарубіжних наукових праць, проблема визначення тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу ще не стала предметом окремого наукового дослідження.

Актуальність проблеми дослідження посилюється низкою суперечностей, а саме, між:

- приведенням системи вищої педагогічної освіти в Україні у відповідність до європейських стандартів та відсутністю критичної маси системотворчих досліджень у вітчизняній науці та практиці;

- зростаючими вимогами суспільства до системи професійної підготовки вчителів в Україні щодо її інтеграції в європейський освітній простір та недостатньою дослідженістю досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу;

- необхідністю запровадження перспективного досвіду професійної підготовки в освітню практику України та визначенням тенденцій такої підготовки у країнах Бенілюксу.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість в Україні, зумовлює вибір теми наукового дослідження у формулюванні: **«Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до наукової теми Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка «Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції» (2016 – 2021) (державний реєстраційний номер 0116U002963).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (Протокол №12 від 14.12.2017 р.), уточнена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (Протокол №8 від 23.09.2021 р.).

Тема узгоджена Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Національній академії педагогічних наук України (Протокол №1 від 30.01.2018 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.

**Предмет дослідження** – спільні та відмінні тенденції систем підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності у закладах вищої освіти країн Бенілюксу.

**Мета дослідження** – визначити та обґрунтувати тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу, а також окреслити шляхи імплементації цього досвіду у вітчизняну освітню практику.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження.
2. Схарактеризувати базові поняття дослідження.
3. Дослідити варіативні моделі підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.
4. Обґрунтувати спільні та відмінні тенденції підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності у країнах Бенілюксу.
5. Розробити рекомендації щодо імплементації перспективного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу у вітчизняну освітню практику.

**Методологічна основа дослідження** визначена на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному рівнях, що дозволило комплексно проаналізувати практику професійної підготовки вчителів початкової школи та виокремити тенденції цього процесу. На філософському рівні основою дослідження є філософська концепція освітології; філософія людиноцентризму. На загальнонауковому рівні – компетентнісний та середовищний підходи. На рівні конкретнонаукової методології – конструктивістська методологія порівняльної педагогіки. На технологічному рівні – методи компаративного дослідження із використанням широкого кола автентичної джерельної бази.



**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові положення та висновки науковців у межах освітологічної парадигми (В. Андрущенко, Л. Гриневич, О. Дубасенюк, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.); компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Овчарук, Л. Хоружа, В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич та ін.), середовищного підходу в освіті (М. Братко, А. Мудрик, Л. Панченко, О. Ярошинська та ін.), конструктивістської методології порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Т. Кристопчук, Н. Лавриченко, О. Локшина, Н. Мосьпан, Л. Пуховська, А. Сбруєва, І. Соколова, С. Цюра та ін.); професійної підготовки вчителів початкової школи (Г. Бондаренко, В. Желанова, О. Котенко, О. Ліннік, О. Матвієнко, Р. Пріми, Л. Хомич та ін.), а також праці зарубіжних дослідників з проблеми дослідження (Б. Адамсон (B. Adamson), М. Брей (M. Bray), Д. Філліпс (D. Phillips), М. Мензон (M. Manzon), М. Мейсон (M. Mason), А. Новоа (A. Novoa), Р. Томас (R. Thomas), Р. Янг (R. Yang), Д. Ваткінс (D. Watkins) та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань застосовувався комплекс наукових методів дослідження: *теоретичні* — аналіз наукової літератури з метою визначення та узагальнення стану розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній компаративній педагогіці; абстрагування, конкретизація та узагальнення теоретичних положень з метою виокремлення соціально-економічних передумов реформування вищої педагогічної освіти у країнах Бенілюксу; абстрагування, конкретизація та узагальнення наукових досліджень з метою визначення базових понять дослідження; системно-структурний метод з метою виокремлення структурних компонентів системи освіти в країнах Бенілюксу, виокремлення та обґрунтування тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу; *емпіричні* — компаративне порівняння за однією ознакою; переклад аутентичної літератури (переклад термінів та понять з метою адаптації понятійного апарату освітніх систем країн Бенілюксу в українському науковому просторі; переклад нормативно-правової літератури та освітніх програм у контексті професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу); опис освітньої практики професійної підготовки вчителів початкової школи з метою аналітичної

інтерпретації та вивчення конкретних фактів і явищ; *кількісної обробки результатів дослідження* — таблиці, рисунки з метою верифікації отриманих даних.

**Джерельну базу дослідження** становлять автентичні матеріали (168 джерел), які вивчалися мовою оригіналу (англійською, нідерландською, французькою, німецькою), та вітчизняні матеріали (115 джерел):

- нормативно-правові, стратегічні документи міжнародних та європейських організацій, які визначають стратегічні принципи організації та реформування системи професійної підготовки вчителів (рамкова декларація «Освіта 2030» (Education 2030), «Освіта для сталого розвитку. Цілі навчання» (“Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives”), рамкова стратегія «Освіта та підготовка 2020» (“Education and Training 2020”), резолюція Європейського парламенту «Щодо модернізації освіти у ЄС» (European Parliament resolution of 12 June 2018 on modernisation of education in the EU (2017/2224(INI)), комюніке Європейської комісії «Щодо покращення та модернізації освіти» (“Improving and Modernising Education” COM(2016) 941 final), комюніке Європейської комісії “Щодо оновленої програми ЄС у сфері вищої освіти» («On a renewed EU agenda for higher education” (COM/2017/0247 final)), Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи «Щодо міжнародної мобільності у межах Союзу з метою освіти та підготовки» («On transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility (2006/961/EC)»), регламент ЄС «Щодо утворення програми «Еразмус+» (“On establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport” Regulation (EU) No 1288/2013), резолюція «Про європейську стратегію мультилінгвізму» (Resolution on a European strategy for multilingualism), рамкова стратегія «Про нову стратегію мультилінгвізму» (A New Framework Strategy for Multilingualism), резолюція Ради Європи «Про навички та мобільність» (Council Resolution of 3 June 2002 on skills and mobility), резолюція Ради Європи «Про європейську стратегію мультилінгвізму» (Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism);

- нормативно-правові документи щодо реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Доктрина розвитку освіти (2002), Болонська декларація (2005), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., Концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (2013), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Державний стандарт початкової освіти (2018), «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» (2020), професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020);

- аналітичні матеріали, звіти, доповіді, рекомендації та статистичні збірники міжнародних та національних організацій (Eurydice, Eurostat, OECD, World Bank, UNESCO Institute of Statistics, NUFFIC, VLHORA, VLUHR, AEQES, NVAO) ;

- документи, що регламентують організацію освітнього процесу та освітні програми в Howest West Flanders (м. Брюгге, Бельгія (Фландрія)), Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen (м. Ейпен, Бельгія (німецькомовна спільнота)), Haute Ecole Francisco Ferrer (м. Брюссель, Бельгія (Валлонія)), Universiteit van Amsterdam (м. Амстердам, Нідерланди), University of Luxembourg (м. Люксембург, Люксембург).

- матеріали неперіодичних та періодичних зарубіжних видань, матеріали конференцій з проблематики досліджень, матеріали проспектів, веб-сайтів та довідкових публікацій про ЗВО.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає у тому, що *вперше* здійснено комплексний компаративний аналіз проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу, в основу якого покладено освітологічну парадигму; для порівняння систем професійної підготовки вчителів початкової школи України та Бенілюксу схарактеризовано варіативні моделі країн цього регіону, які структуровано за рівневим принципом:

структурні (бінарна, унітарна, диференційна), функціональні (паралельна та послідовна), моделі підготовки випускника (вчителя початкової школи, який може навчати всіх предметів у початковій школі (“generalist teacher”), трьох предметів у початковій школі (“semi-specialist teacher”) та іноземної мови у початковій школі (“specialist teacher”)); за рівнем узагальнення (загальноєвропейський, національний, інституційний) виокремлено спільні тенденції (фундаменталізація професійної підготовки; стандартизація вимог до професійних функцій вчителя; студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки; впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес тощо) та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи, визначення яких обумовлено специфікою їх реалізації в кожній освітній системі країн Бенілюксу; розроблено рекомендації щодо імплементації перспективного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи країн Бенілюксу у вітчизняну освітню практику на нормативно-правовому, організаційному та змістово-методичному рівнях; *уточнено* зміст понять «професійна підготовка вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу», «професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу», «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи»; *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо змісту, форм та методів професійної підготовки вчителів початкової школи.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у підготовці навчально-методичного комплексу для викладачів ЗВО, що містить: робочі програми навчальних дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі», електронні навчальні курси до відповідних дисциплін для здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти, критеріально-діагностичний інструментарій визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи у мультилінгвальному освітньому

середовищі, методичний відеосупровід для вчителів, що розміщений на YouTube каналі «Методичний hub для вчителів початкової школи» ([shorturl.at/atuSX](https://shorturl.at/atuSX)).

Запропоновані матеріали можуть бути використані при формуванні регулятивних документів у сфері освітньої політики України в частині розгляду питань стандартизації професійної підготовки вчителів початкової школи, а також при організації освітнього процесу підготовки вчителів початкової школи; у формальному та неформальному навчанні студентів ЗВО та системі післядипломної педагогічної освіти в контексті проведення тренінгів, майстер-класів, вебінарів з підвищення кваліфікації вчителів початкової школи.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (Акт № 23-н від 19.08.2021); Інституту педагогіки НАПН України (Акт № 369 від 20.09.2021); Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Акт від 21.09.2021); Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Акт №1/1153 від 05.10.2021).

**Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві.** У розділі “Pre-Service Primary School Teacher’s Preparedness to Work in a Multilingual Environment” колективної монографії, опублікованої у співавторстві з О. Котенко, автору належить розробка структури готовності вчителя початкової школи до роботи у мультилінгвальному середовищі. У розділі “Models of Foreign Language Primary School Teacher Training in the EU” колективної монографії у співавторстві з О. Котенко автору належить аналіз досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу та розробка варіативної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. У розділі “Pre-service Primary School Teacher’s Foreign Language Training by Means of Using Innovative Technologies” колективної монографії у співавторстві з О. Котенко та Н. Кошарною автору належить підрозділ “Methods та Results”.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася на наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та

концепції нової української школи» (м. Київ, 2017 р.), «Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва» (м. Київ, 2018 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти» (м. Київ, 2018 р.), «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (м. Івано-Франківськ, 2019 р.), «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019» (м. Київ, 2019 р.), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (м. Київ, 2019 р.), “Problèmes Et Perspectives D’introduction de la Recherche Scientifique Innovante” (м. Брюссель, Бельгія, 2019 р.), «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами» (м. Переяслав, 2019 р.), «Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу (За підсумками реалізації Модулю «Якість вищої освіти та експертний супровід її забезпечення: рух України до Європейського Союзу» програми «Еразмус+: Жан Моне»))» (м. Київ, 2020 р.), «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020» (м. Київ, 2020 р.), «Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі» (м. Київ, 2020 р.), “International Conference Language Teaching & Learning in the 21st Century: from Theory to Pedagogical Practice” (м. Ларісса, Греція, 2020 р.), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти» (м. Київ, 2020 р.), “International Conference on Language Teaching & Learning in the 21st Century” (м. Ларісса, Греція, 2021 р.) та *всеукраїнських* – «Професійна підготовка педагогів в умовах євроінтеграції: проблеми та перспективи» (м. Київ, 2017 р.), «Освітологія 2018: Якість освіти України: сучасні виклики та пріоритети розвитку: круглий стіл» (м. Київ, 2018 р.), «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» (м. Київ, 2019 р.), «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога» (м. Херсон, 2020 р.), «Нові вектори програми «Дитина»: всеукраїнський педагогічний форум» (м. Київ, 2020 р.), «Дистанційне навчання: від теорії до практики. Сервіси та навички» (ПУХ Освіта, Україна, 2020 р.), «Професійна діяльність сучасного педагога в

умовах парадигмальних змін» (м. Київ, 2020 р.), «Організація дистанційного навчання у школі: механізми та технології» (РУХ Освіта, Україна, 2021 р.), «Напрями трансформації освіти. Перспективи та можливості розвитку» (РУХ Освіта, Україна, 2021 р.), «Педагогічна майстерність як чинник професійного розвитку особистості вчителя» (Фонд підтримки інформаційного забезпечення студентів, Україна, 2021 р.), «Сучасні ресурси для організації ефективного навчання» (РУХ Освіта, Україна, 2021 р.), «Психолого-педагогічні аспекти взаємодії в освіті» (РУХ Освіта, Україна, 2021 р.), «Формування компетентностей вчителів: поради для педагогів» (РУХ Освіта, Україна, 2021 р.).

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено у 18 публікаціях, з них 1 публікація у співавторстві опублікована у закордонному виданні, проіндексованому в базі даних Scopus; 4 одноосібні статті в наукових фахових виданнях України з присвоєнням категорії «Б»; 13 публікацій, у яких додатково відображені результати дослідження.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається з анотацій, українською та англійськими мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації – 294 сторінки (основна частина – 219 сторінок, додатки на 45 сторінках). Список використаних джерел містить 283 найменування, зокрема 168 іноземними мовами. Робота містить 7 таблиць та 11 рисунків в основному тексті роботи.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ

### 1.1. Соціально-економічні передумови реформування вищої педагогічної освіти в країнах Бенілюксу

Аналіз професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу обумовлює врахування тих передумов, які покладені в основу реформування системи вищої педагогічної підготовки в союзі Бенілюкс. Надалі проаналізуємо історичні, політичні, соціальні та економічні передумови цього процесу.

Зважаючи на те, що освіта є відкритою системою, на яку впливає велика кількість чинників, з метою комплексного підходу до аналізу систем освіти візьмемо за основу дослідження теорію куба М. Брея та Р.М. Томаса. Це дозволить врахувати контексти різного характеру в компаративному дослідженні (Bray & Thomas, 1995, с. 475). Відповідно до теорії науковців, умовний куб побудований на основі трьох вісей, кожна з яких має на меті допомогти досліднику комплексно проаналізувати контекст, у якому здійснюється дослідження (рис. 1.1.1).

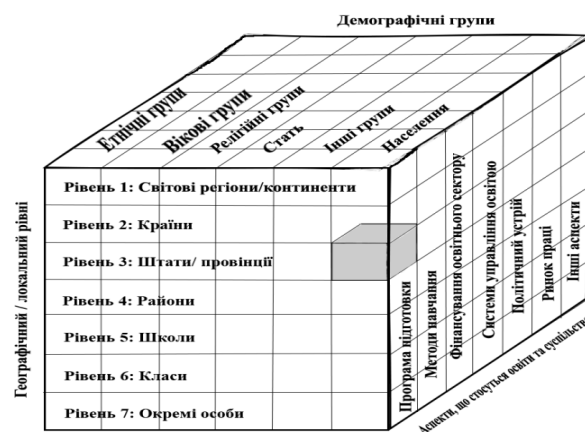


Рис. 1.1.1. Теорія куба М. Брея та Р.М. Томаса

Джерело: (Bray & Thomas, 1995, с. 475).



Перша грань куба відображає просторовий підхід до компаративного дослідження. Відповідно до цього підходу відбувається аналіз світових регіонів/континентів, країн, штатів/провінцій, районів, шкіл, класів, окремих осіб. Друга грань спрямована на застосування статистичного підходу до компаративного дослідження з метою врахування демографічного контексту: національності, віку, статі, релігії та населення. Третя грань куба стосується системи освіти та суспільного контексту в освіті: програм та методів навчання, фінансування освітнього сектору, системи управління освітою, політичного устрою та його впливу на освіту, а також ринку праці (Bray et al., 2014, с. 8).

Вважаємо, що теорія куба у достатній мірі відображає компаративний вимір освіти та дозволяє виділити тенденції в освіті. Окрім цього, ідеї цієї теорії суголосні середовищному підходу до розгляду системи професійної підготовки. Проте, деякі науковці виступають з критикою запропонованого підходу, зауважуючи, що на перетині умовних вісей «куба» знаходиться лише відповідь на питання «що?», «як?», «хто?» (Sobe & Kowalczyk, 2013, с. 8). Науковці зауважують, що наскрізні взаємозв'язки в освітній системі при такому підході не беруться до уваги.

Ми частково погоджуємося з цією думкою. Проте, якщо уявити об'єкт дослідження у площині куба, то, за умови реплікування кожної з граней куба на об'єкт дослідження, зможемо отримати максимально повне уявлення про функціонування системи освіти країн Бенілюксу. Тобто, сіра зона куба має охопити увесь його зріз. Таким чином буде враховано обидва погляди науковців у дослідженні при аналізі передумов розвитку та реформування педагогічної освіти у країнах Бенілюксу. Такими передумовами є історичні, політичні, соціальні та економічні. Охарактеризуємо кожну з них.

Сучасна система освіти та система професійної підготовки у країнах Бенілюксу є результатом тих історичних подій, які відбувалися на території країн цього союзу. Розглянемо основні з них. До прикладу, до 1830 р. Фландрія, північна територія Бельгії, належала Іспанії, Франції та Нідерландам (Encyclopedia Britannica). Після відновлення незалежності Бельгії територія

Фландрії була повернута до складу Бельгії. Наразі Фландрія – нідерландомовний регіон у складі Бельгії. А Валлонія – південна автономна франкомовна частина Бельгії. На території Валлонії розташована німецькомовна громада Бельгії (The German-speaking Community). Її особливе розташування на кордоні між Люксембургом, Німеччиною та Нідерландами зумовлювало значний інтерес до цих територій зі сторони інших держав, про що свідчать завоювання цієї території сусідніми країнами. Східні кантони Бельгії з 1815 р. було передано німецькомовній Пруссії. Після Першої світової війни східні кантони повернулися до складу Бельгії, але під час Другої світової війни цю територію було завойовано Німеччиною. Після завершення війни територія східних кантонів повернулася до складу Бельгії (Encyclopedia Britannica). Зважаючи на значну кількість німецькомовного населення на території кантону, після отримання незалежності Бельгія створила окрему німецькомовну спільноту з метою врахування мовних та культурних особливостей регіону.

Нідерланди також мають значну історію завоювань. До прикладу, у 1810 р. є частиною Французької імперії. З 1814 по 1918 рр. сучасна територія Нідерландів входить до Королівства Нідерланди. Під час Другої світової війни країна була стрімко завойована Німеччиною, але у повоєнний час звільнена (Encyclopedia Britannica).

Особливістю Нідерландів є надання фризській мові статусу регіональної, що пов'язано із компактним проживанням автохтонного населення на території Фризландії, провінції на півночі Нідерландів (The Frisians in the Netherlands, 2020).

Здійснений аналіз історичних передумов розвитку Нідерландів дозволяє зробити висновок про те, що такий історичний розвиток країни вплинув на розвиток тісних взаємозв'язків між Нідерландами та сусідніми країнами.

Для розуміння особливостей взаємозв'язків Люксембургу із сусідніми країнами та мультлінгвального статусу герцогства маємо врахувати історичний контекст розвитку країни. До початку XIX ст. Люксембург був частиною Нідерландів, а потім – під протекторатом німецькомовної династії Габсбургів, а на початку XIX ст. країну завойовала Франція. З 1815 р. Люксембург став

незалежним, але знаходився під протекторатом Нідерландів. Починаючи з середини XIX ст. зміцнилися зв'язки Люксембургу з Німеччиною, що пов'язано було із виробництвом сталі. Як наслідок швидкого економічного розвитку, зросла кількість іммігрантів із Німеччини, Італії та Португалії. З точки зору становлення мультилінгвальної освіти в Люксембурзі важливого значення має реформа 1843 р., коли було введено вивчення німецької та французької в школі, а люксембурзьку визнано державною мовою. У 1890 р. Люксембург отримав визнання від сусідніх держав як окрема країна. Під час Першої світової війни країну було завойовано Німеччиною. У повоєнний період Люксембург утворив економічний союз із Бельгією (1921 р.). Під час Другої світової війни герцогство було окупованим (Grand Duchy of Luxembourg). По завершенню війни почався етап відновлення економіки країни, вагому роль в якому відіграло утворення союзу Бенілюкс. Тісні історично зумовлені взаємозв'язки Люксембургу із сусідніми країнами є передумовою до функціонування нинішньої мультилінгвальної системи освіти країни.

Таким чином, серед історичних передумов, які впливають на систему освіти країн Бенілюксу, виокремимо такі: тісні історичні зв'язки окремих регіонів Західної Європи та значна роль мов у становленні держави.

На сучасному етапі розвитку країн Бенілюксу історичні передумови, розглянуті вище, призвели до утворення політичного союзу Бенілюкс. Розглянемо політичні чинники, які впливають на систему освіти країн Бенілюксу. Основним завданням союзу Бенілюкс було відродження економіки країн у міжвоєнний час. У 1921 р. Бельгія та Люксембург утворили економічний союз, який у 1944 р. став митним та включав Бельгію, Нідерланди та Люксембург. Наступною віхою у розвитку союзу Бенілюкс стало підписання Угоди про Економічний союз Бенілюкс (1958), яка набула чинності у 1960 р. За умовами Угоди дозволено вільний рух людей, товарів, капіталу та послуг у межах трьох країн-учасниць. Попри свій митно-економічний характер, статтею 8 Угоди про Економічний союз Бенілюкс, країни-учасниці зобов'язуються проводити скоординовану економічну,

фінансову та соціальну політику (Treaty Establishing the Benelux Economic Union, 1958, с. 6).

У 2008 р. між країнами була підписана нова Угода, яка набрала чинності у 2012 р. Відповідно до положень оновленої Угоди, співпраця між країнами Бенілюксу має на меті спільну митно-економічну та юридичну діяльність. У союзі Бенілюкс також було створено власну організаційну структуру, до якої входить виконавча гілка влади (Комітет міністрів, Рада економічного союзу, робочі комісії та групи), судова гілка (Суд Бенілюксу), дорадча гілка (Парламент Бенілюксу, Консультативна економічно-соціальна рада, Арбітражна колегія), та Генеральний Секретаріат (The Benelux, 2018).

На сучасному етапі союз Бенілюкс має вагомe політичне та соціокультурне значення серед країн Західної Європи. Загальна територія союзу складає 76 657 км<sup>2</sup> (Benelux). На території Бельгії, Нідерландів та Люксембургу розташовано головні офіси світових та європейських організацій (штаб-квартира Північноатлантичного альянсу (НАТО), Європейського Союзу, міжнародні суди в Гаазі).

Здійснений аналіз Угоди дозволяє зробити висновок про те, що в цьому документі питання освіти та співпраці у сфері освіти країнами не розглядалися. Проте, вважаємо, що розвиток освіти як відкритої синергетичної системи знаходиться у тісному взаємозв'язку із питаннями економічного розвитку країни, оскільки видатки на освіту сприяють підвищенню потенціалу освіти та фінансовій мотивації вступників до вибору професії вчителя.

Окрім цього, подальшого розвитку набула співпраця між країнами у сфері освітньої політики. З 2015 р. на території країн діє окрема угода на рівні урядів країн про взаємовизнання дипломів про вищу освіту без проходження акредитаційних процедур. Це дозволяє студентам вільно навчатися на території країн Союзу, не залежно від того, у межах якої системи освіти вони завершили попередній рівень освіти. Окрім цього, уряди країн погодили спрощення процедури вступу до ЗВО та працевлаштування в країнах Союзу. На думку уряду Нідерландів, приклад регіональної співпраці країн Бенілюксу є показовим у

реалізації ідей створення ЄПВО (Benelux countries agree on mutual recognition of higher education diplomas, 2015). Приклад такої співпраці країн Бенілюксу є прикладом вияву загальноєвропейської тенденції до інтернаціоналізації в освіті та тенденції до регіональної співпраці між системами освіти.

Отож, політичними передумовами, які безпосередньо впливають на систему освіти в країнах є: утворення торгово-митного союзу Бенілюкс та спільна освітня політика країн щодо взаємовизнання дипломів кожної з освітніх систем союзу Бенілюкс.

Розглянемо соціальні передумови реформування системи освіти у країнах Бенілюксу. Відповідно до Конституції, Королівство Бельгія є конституційною монархією із федеративним устроєм. Статтею 3 Конституції Бельгії закріплено наступний поділ Бельгії на регіони: Валлонія, Фландрія та Брюссельський регіон (De Belgische Grondwet, 1994). Відповідно до статті 2, Бельгія має три мовні спільноти на своїй території: франкомовну, нідерландомовну та німецькомовну (De Belgische Grondwet, 1994). Повноваження здійснювати освітню політику на місцях належать урядам мовних спільнот. З огляду на це, далі проаналізуємо систему професійної підготовки вчителів початкової школи Бельгії саме за мовними спільнотами.

До складу союзу Бенілюкс також входить королівство Нідерланди, населення якого складає 17,3 мільйонів осіб (Total population of the Netherlands from 1950 to 2019, 2020) та Герцогство Люксембург із населенням 632 тисячі осіб (Grand Dutchy of Luxembourg).

Розподіл кількості населення Бельгії (за автономними спільнотами), Нідерландів та Люксембургу наведено у *табл. 1.1.1*.

Дані *табл. 1.1.1* засвідчують тенденцію до зростання кількості населення країн союзу, а відтак актуальними стають питання доступу до якісної освіти, розширення мережі шкіл та збільшення соціального замовлення на педагогічну підготовку вчителів початкової школи для забезпечення функціонування системи початкової освіти.

Таблиця 1.1.1

## Населення країн Бенілюксу в 2011-2020 рр., у млн

	Бельгія			Нідерланди	Люксембург
	Фландрія	Брюссельський столичний регіон	Валлонія		
2011	6,3	1,12	3,53	16,6	0,518347
2012	6,35	1,14	3,55	16,7	0,530946
2013	6,38	1,15	3,56	16,8	0,543360
2014	6,41	1,16	3,58	16,8	0,556319
2015	6,44	1,18	3,59	16,9	0,569604
2016	6,48	1,19	3,6	17	0,582014
2017	6,52	1,19	3,6	17,1	0,596336
2018	6,55	1,2	3,62	17,2	0,607950
2019	6,58	1,21	3,64	17,3	0,620001
2020	-	-	-	17,4	0,632275

Джерело: розроблено автором за даними (Total population of the Netherlands from 1950 to 2019, 2020).

Аналіз статистичних даних доповнимо аналізом впливу густоти населення на систему професійної підготовки вчителів початкової школи (рис. 1.1.2.): у Брюссельському столичному регіоні вона найвища (7 384 особи на 1 км<sup>2</sup>), а у німецькомовній спільноті – найменша (91 особа на 1 км<sup>2</sup>) (Population density in Belgium in 2017, 2019), у Нідерландах – 507 осіб на 1 км<sup>2</sup> (Netherlands: Population density from 2008 to 2018, 2019), у Люксембурзі – 230 осіб на км<sup>2</sup> (Population: Demographic situation, languages and religions, 2021).

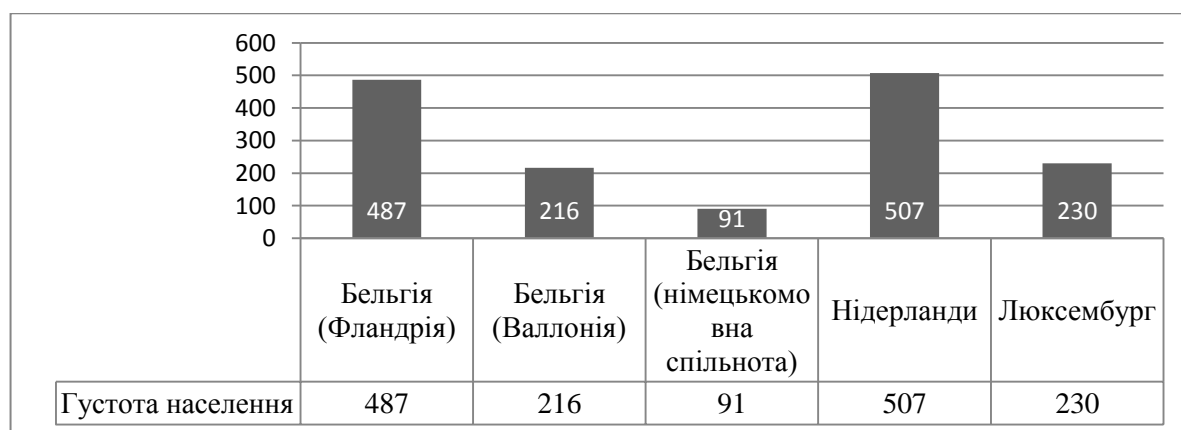


Рис. 1.1.2. Густота населення в союзі Бенілюкс

Джерело: розроблено автором за даними Statista.com.

Така густота населення (рис. 1.1.2) безпосередньо впливає на мережу закладів початкової освіти й на суспільний запит щодо підготовки вчителів початкової школи.

При цьому аналіз статистичних даних буде неповним без аналізу співвідношення кількості вчителів початкової школи до учнів. До прикладу, у 2017 р. у Бельгії це значення складає 1:11, у Нідерландах – 1:12, у Люксембурзі – 1:8, а середнє значення по країнам Організації економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) – 1:15 (Pupil-teacher ratio, primary education, 2020).

Порівняльний аналіз цих статистичних даних свідчить про те, що в цілому система професійної підготовки в країнах Бенілюксу успішно відповідає на демографічну ситуацію в країнах.

Ще однією особливістю країн Бенілюксу, як важливого соціального та політичного центру на карті Європейського Союзу, є значна кількість мігрантів, що створює передумови для впровадження мультилінгвізму в систему освіти та стимулює суспільний запит на підготовку вчителів до роботи в мультилінгвальному середовищі. Підтвердженням цьому є той факт, що станом на 2016 р. у Бельгії загальна кількість іммігрантів складає 123,7 тис. осіб, у Нідерландах – 189,2 тис. осіб, у Люксембурзі – 22,9 тис. осіб (Migration and migrant population statistics, 2018). У 2017 р. в Бельгії серед іммігрантів найбільшу частку складають громадяни Франції (12,2% іноземців), Італії (11,6% іноземців), Нідерландів (11,4% іноземців), Марокко (6,1% іноземців) та Румунії (5,9% іноземців) (Migration and migrant population statistics, 2018). Серед іноземців-іммігрантів Нідерландів є поляки (13,3%), турки (8,1%), німці (8%), сирійці (5,6%). В Люксембурзі серед іммігрантів-іноземців є португальці (34,4%), французи (15,7%), італійці (7,6%) та бельгійці (7,1%) (Migration and migrant population statistics, 2018).

Аналіз статистичних даних свідчить про тенденцію до зростання мультилінгвізму країн Бенілюксу на суспільному рівні, що актуалізує питання обов'язкового вивчення ІМ у системі освіти, врахування потреб мігрантів у межах

системи початкової освіти та збільшення соціального замовлення на підготовку вчителів до роботи у мультилінгвальному середовищі.

Відповідно до «Нової рамкової стратегії мультилінгвізму», яка є документом «м'якого права» Європейського Союзу, було сформульовано декілька основних напрямів впровадження політики мультилінгвізму в країнах Європейського Союзу. Мультилінгвізм Європейською комісією розуміється у площині здатності людини володіти декількома мовами та у контексті співіснування різних мовних спільнот на одній території (A New Framework Strategy for Multilingualism, 2005, с. 3).

Основними принципами впровадження політики мультилінгвізму є приведення нормативно-правового забезпечення мультилінгвізму у відповідність до загальноєвропейських рекомендацій, впровадження принципу «одна рідна та дві іноземні мови» в освітню політику країн-учасниць, раннє навчання ІМ, імплементація предметно-мовного навчання (далі – CLIL) в освітній процес, підвищення якості професійної підготовки вчителів до навчання ІМ, поширення мультилінгвізму у вищій освіті, використання європейського індикатора мовної компетенції, а також дослідження мультилінгвізму як явища (A New Framework Strategy for Multilingualism, 2005, с. 5-7). Розглянемо реалізацію цих загальноєвропейських завдань в освітній політиці країн Бенілюксу.

Попри те, що Бельгія офіційно є тримовною країною, у межах одного регіону країна є монолінгвальною. Окрім цього, як зазначає Є. Кузелевська, хоч мультилінгвальних закладів освіти у Бельгії немає (Kuźelewska, 2015, с. 10), але є вивчення окремих ІМ.

Впровадження принципу «одна рідна та дві іноземні мови» на рівні освітньої політики кожної освітньої системи Бенілюксу відбувається по-різному. До прикладу, вивчення першої ІМ (французької) у німецькомовній спільноті відбувається в дошкільних закладах по досягненні дітьми 3 років, а другої ІМ – в 13 років. У франкомовній Валлонії вивчення першої ІМ починається у віці 10 років, а вивчення другої мови не є обов'язковим. У нідерландомовній Фландрії вивчення першої ІМ також починається у 10 років, а вивчення другої – у віці 13.



Обов'язковими до вивчення в обох регіонах є французька та англійська мови. У Брюсельському столичному регіоні та деяких регіонах Валлонії обов'язкове вивчення першої ІМ починається у 8 років. (Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2017, с. 30, 44, 47). У Нідерландах першу ІМ діти вивчають із 10, а другу – з 12 років. У Фрисландії обов'язковим є вивчення фризької мови, яка є регіональною (Commission/EACEA/Eurydice, 2017, с. 30, 48). Люксембург, відповідно до Закону «Про мовний режим», є тримовною країною. На відміну від Бельгії, у Люксембурзі питання мультилінгвізму вирішується у площині сфер використання мов: люксембурзька є національною мовою, французька – мовою законодавства, а люксембурзька, французька та німецька мови можуть одночасно використовуватися для вирішення адміністративних та юридичних питань (Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues, 1984, с. 196-197; van der Jeught, 2016, с. 1). В освітньому контексті Люксембургу використовуються всі три мови: у дошкільній освіті переважає використання люксембурзької мови, у початковій школі – німецької, а середню освіту здобувають французькою (класична середня освіта) або німецькою (технічна середня освіта) (About Languages in Luxembourg, 2008, с. 5-6). Вивчення першої ІМ (німецької) у Люксембурзі починається по досягненню дітьми 6 років, а другої (французької) – 7 років (Commission/EACEA/Eurydice, 2017, с. 30). Вивчення мов або навчання за технологією CLIL займає 35 – 40% навчального часу в початковій та середній школі (Redinger, 2010, с. 96). Як наслідок, за статистичними даними Єврокомісії, більш ніж 80% учнів початкової школи вивчають 2 та більше ІМ (Commission/EACEA/Eurydice, 2017, с. 61).

Науковець Д. Редінгер зазначає, що водночас із високим рівнем охоплення молодших школярів вивченням ІМ у Люксембурзі, стурбованість викликає відставання учнів в опануванні навчальної програми при переході між ступенями освіти як наслідок складнощів, пов'язаних зі зміною мов навчання (Redinger, 2010, с. 96-97). Сумніви в ефективності мультилінгвальної освіти Люксембургу також висловлює С. ван дер Юхт, зазначаючи, що мультилінгвальна освітня система Люксембургу не виконує покладені на неї суспільні завдання (van der Jeught,

2016, с. 11). Суголосну думку також озвучують К. Хорнер та Ж.-Ж. Вебер (Horner & Weber, 2015, с. 248), пояснюючи це тим, що зі збільшенням кількості іммігрантів зменшилася частка дітей, для яких люксембурзька є рідною мовою. Як наслідок, дітям початкової школи складно опанувати німецьку мову, яка типологічно є близькою до люксембурзької (Horner & Weber, 2015, с. 247). У контексті мовної політики автори також зазначають, що принцип «одна рідна та дві іноземні мови» у Люксембурзі, з урахуванням великої кількості іммігрантів, перетворився на принцип рідна мова, англійська мова та ІМ (Horner & Weber, 2015, с. 248).

З огляду на вищезазначене зауважимо, що впровадження раннього вивчення ІМ зумовлює необхідність підготовки вчителів початкової школи до його реалізації шляхом оновлення змісту освітніх програм, урахування запиту роботодавців на підготовку фахівців, які можуть реалізувати завдання політики мультилінгвізму.

Узагальнимо, що соціальними передумовами реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу є зростаюча кількість населення, зростання показників щільності населення та мультилінгвізм країн на суспільному рівні. У відповідь на зростання демографічних показників система професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу забезпечує достатньою кількістю вчителів систему освіти, що, в свою чергу, актуалізує необхідність вивчення досвіду цих країн.

Охарактеризуємо економічні передумови реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу з урахуванням того, що на політичному рівні країни союзу Бенілюкс належать до єдиного економічного блоку. Стабільний економічний розвиток опосередковано впливає на систему професійної підготовки. За статистичними даними Інституту статистики ЮНЕСКО (*Додаток А*), у 2017 р. у Бельгії 6,41% ВВП було виділено на освіту (1,46% на вищу освіту), у Нідерландах – 5,48% ВВП (1,75% на вищу освіту), у Люксембурзі – 3,96% ВВП (на вищу освіту – 0,52%) (UIS.Stat). Для

порівняння, середній показник видатків на освіту по країнах ОЕСР – 4,5% від ВВП (UIS.Stat).

Таким чином, за результатами аналізу видатків на освіту та вищу освіту в країнах Бенілюксу можемо зробити висновок про наявність стабільного фінансування освіти, що забезпечує постійний розвиток та оновлення системи освіти. Це, у свою чергу, актуалізує проблему мотивації потенційних вчителів початкової школи до вступу до педагогічних ЗВО.

Серед всіх студентів Бельгії 10,03% у 2017 р. навчалися на освітніх програмах (Education) (UIS.Stat). Аналіз даних щодо частки студентів, які навчаються на освітніх програмах за 7 років (*Додаток А*) дозволяє нам зробити висновок про різке зменшення кількості студентів після 2015 р. та наявність проблем щодо залучення абітурієнтів на педагогічні спеціальності у Бельгії.

У Нідерландах у 2017 р. на педагогічних спеціальностях навчалося 8,57% студентів (UIS.Stat). Аналіз статистичних даних (*Додаток А*) засвідчує, що у Нідерландах спостерігалися відносно стабільні видатки на освіту, проте у 2017 р. вони різко знизилися. Окрім цього також спостерігається зменшення набору на педагогічні освітні програми (*Додаток А*).

У Люксембурзі в 2017 р. на педагогічних спеціальностях навчалося 10,4% (UIS.Stat). Це найвищий показник у країнах Бенілюксу. У 2017 р. вчителями початкової школи у Люксембурзі працювали 4 411 осіб (*Додаток А*).

Аналіз статистичних даних щодо видатків на освіту та кількості студентів педагогічних спеціальностей дозволяє нам зробити висновок про те, що у країнах Бенілюксу виділяються відносно стабільні видатки на освіту, проте у Бельгії та Нідерландах, на відміну від Люксембургу, прослідковується негативна тенденція до зменшення кількості студентів педагогічних спеціальностей.

Також для розуміння тих процесів, які впливають на підготовку майбутніх вчителів початкової школи, маємо врахувати фактори, які впливають на привабливість професії вчителя початкової школи. Серед таких факторів виокремимо заробітну плату, умови праці, статус вчителя та врахування запитів

роботодавців у підготовці вчителів (UIS.Stat). Охарактеризуємо кожен із цих факторів.

У Бельгії, Нідерландах та Люксембурзі питання заробітної плати автономними освітніми системами вирішується самостійно. В *табл. 1.1.2* порівняно заробітну плату новопризначеного вчителя, вчителя із 25 роками педагогічного досвіду та середню заробітну плату по країні/освітній системі у 2017 р. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, с. 34-72).

*Таблиця 1.1.2.*



Джерело: розроблено автором за даними Інституту статистики ЮНЕСКО

Аналіз *табл. 1.1.2* свідчить про те, що у Бельгії та Нідерландах заробітна плата молодих вчителів суттєво менша за середню по країні, а у Люксембурзі – навпаки. Окрім цього, привертає увагу незначна різниця між середньою річною заробітною платою у Нідерландах та заробітною платою досвідчених вчителів. Надалі розглянемо причини такої різниці.

Для роботи вчителем початкової школи у Бельгії достатньо освіти на рівні бакалавра. Проте це зумовлює ряд проблем щодо різниці в оплаті праці вчителів початкової школи та вчителів середньої та старшої школи, для яких обов'язковим є ступінь магістра. Окрім цього, на початку кар'єри вчителя укладається лише

тимчасовий контракт, що також є однією з особливостей системи відбору вчителів на роботу. Оплата праці за контактом визначається кожним закладом окремо та, як правило, є нижчою за середню річну заробітну плату (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, с. 36).

До прикладу, у Фландрії роботодавцем для вчителів початкової школи є шкільна рада (school board). Уряд Фландрії відповідальний за встановлення правил організації освітнього процесу, визнання дипломів про освіту, фінансування освіти та визначення вимог до кваліфікації вчителя. Згідно з Декретом «Про правовий статус окремих педагогічних працівників», вчителів початкової школи наймають на роботу тимчасово або на постійній основі (Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs, 1991).

Статус вчителя у Нідерландах є досить високим. Вчителі початкової школи до 2020 р. були державними службовцями. Проте із січня 2020 р. відповідно до Закону «Про унормування правового статусу державних службовців» (Wet Normalisering Rechtspositie Ambtenaren), особливий правовий статус державного службовця за вчителями скасовано. Водночас, державними службовцями вважаються вчителі, які уклали контракт із державним закладом освіти, а правовий статус державних службовців прописаний в контракті таких осіб (Van Hall Advocaten).

Високий рівень заробітних плат вчителів у Люксембурзі пов'язаний із високим рівнем економічного розвитку герцогства та статусом державного службовця у вчителів початкової школи.

Аналіз даних щодо рівня заробітних плат вчителів у країнах Бенілюксу свідчить про суперечність між стимулюванням державою вибору професії вчителя та рівнем заробітних плат новопризначених вчителів. Як наслідок, поступово зменшується кількість зарахувань на педагогічні спеціальності (Додаток А) та зменшується рівень працевлаштування (OECD, 2015, с. 140).

Результати аналізу освітньої статистики свідчать про те, що економічними передумовами реформування системи професійної підготовки вчителів

початкової школи є значний рівень видатків на освіту та збільшення рівня заробітної плати вчителів початкової школи. Це є інструментом мотивації та залучення випускників педагогічних ЗВО до роботи вчителем.

Здійснений аналіз передумов реформування системи професійної підготовки дозволив виокремити історичні (тісні зв'язки між країнами регіону та історичний мультилінгвізм країн), політичні (утворення торгово-митного союзу Бенілюкс, вироблення стратегій освітньої політики з метою взаємовизнання дипломів кожної з освітніх систем), соціальні (зростання кількості населення, висока щільність населення та суспільний мультилінгвізм країн, зменшення набору на педагогічні спеціальності), економічні (високий рівень видатків на освіту, відносно невисокий рівень заробітної плати вчителів). Виокремлення цих передумов дозволяє всебічно розглянути предмет дослідження й проаналізувати професійну підготовку вчителів початкової школи як цілісну, синергетичну та відкриту систему, на яку впливають різноманітні чинники, які створюють передумови для її реформування, відтак впливають на тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи.

## **1.2. Проблема дослідження у законодавчих документах та науковому дискурсі вчених**

Проблема професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу є складною, міждисциплінарною та малодослідженою, а відтак потребує вивчення вітчизняних та зарубіжних джерел. Перш ніж здійснити науковий аналіз, розглянемо ті документи, які визначили напрям наукових дискусій вчених та практиків.

З метою вивчення стану розроблення досліджуваної проблеми виокремлено її ключові аспекти, зокрема: 1) реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи як складової вищої освіти країн ЄПВО; 2) визначення методологічної основи вивчення системи професійної підготовки вчителів

початкової школи; 3) узагальнення та систематизація компаративних розвідок науковців із проблеми дослідження.

Вивчаючи питання розвитку транснаціональної вищої освіти, Н. Авшенюк зауважує, що освіта стає все більш глобалізованою (Авшенюк Н., 2011, с. 55), а тому в умовах зближення освітніх систем важливим є вивчення перспективного досвіду освітніх систем щодо реформування системи професійної підготовки вчителів як на наддержавному рівні, так і на рівні окремих освітніх систем. Розглянемо нормативно-правове підґрунтя реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу як частині ЄПВО.

Вироблення стратегічних напрямків освітньої політики на міжнародному рівні здійснюється Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (далі – ЮНЕСКО) та інституціями Європейського Союзу. Аналіз рамкової декларації «Освіта 2030» (“Education 2030”), «Освіта для сталого розвитку. Цілі навчання» (“Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives”) дозволив зробити висновок про актуальність питань забезпечення якісної освіти, зростання кількості молоді із необхідними ринку праці навичками, інклюзивність середовища (зокрема, у питанні мови освітнього процесу) (Sustainable Development Goal 4, 2020); реформування системи професійної підготовки вчителів, підвищення мотивації та ресурсного забезпечення вчителів із метою підвищення якості їх підготовки (Leading Education 2030, 2016, с. 6-7).

Рамковою стратегією Європейського Союзу в сфері професійної підготовки «Освіта та підготовка 2020» (“Education and Training 2020”) визначено важливість впровадження системи навчання впродовж життя та мобільності у широку практику, підвищення якості й ефективності освіти та професійної підготовки, поширення рівності, соціальної згуртованості та активного громадянства, організації навчання на дослідницькій основі та впровадження творчості у професійну підготовку (Education and Training 2020, 2009, с. 2-4). Суголосні ідеї висловлено у резолюції Європейського парламенту «Щодо модернізації освіти у ЄС» (European Parliament resolution of 12 June 2018 on modernisation of education in the EU (2017/2224(INI)), комюніке Європейської комісії «Щодо покращення та

модернізації освіти» (“Improving and Modernising Education” (COM(2016) 941 final)), та комюніке Європейської комісії «Щодо оновленої програми ЄС у сфері вищої освіти» (“On a renewed EU agenda for higher education” (COM/2017/0247 final)) якими визначено пріоритетність забезпечення якості освіти для економічного та суспільного розвитку Європи, інтернаціоналізації професійної підготовки, організації навчання на дослідницькій основі, впровадження елементів самооцінки студентів, відбір високомотивованих випускників педагогічних ЗВО до навчання учнів; обмін найкращими практиками та досвідом розвитку навичок та компетентностей через міжнародну співпрацю між педагогічними ЗВО (Renewed EU agenda for higher education, 2017, с. 4) (On modernisation of education in the EU, 2018, с. 8-16), (On a renewed EU agenda for higher education, 2017, с. 5).

Європейською комісією значну увагу приділено компетентностям вчителів. Зокрема, виокремлено три ключові компетентності (співпраця; робота з даними, технологіями та інформацією; робота у суспільстві), а також запропоновано рекомендації щодо підготовки майбутніх вчителів, професійного розвитку, мобільності майбутніх вчителів та вчителів-практиків, забезпечення партнерства роботодавців та педагогічних ЗВО (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009, с. 1-5). Ці компетентності становлять інтерес з точки зору подальшого їх урахування у національних рамках кваліфікацій для вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.

Аналіз вищеозначених документів свідчить про те, що вони носять характер рекомендацій. Дослідники нормативно-правових документів Г. Шеффер та М. Поллак (Shaffer, 2010, с. 706-799) зазначають, що в контексті точності, обов’язковості правил та критерію делегування реалізації рішення третій стороні, існують норми «м’якого права» (soft law), що ґрунтуються на принципі координування освітньої політики та норми «жорсткого права» (hard law), які носять юридично обов’язковий характер та делегують повноваження щодо тлумачення та реалізації норм виконавчим органам (Shaffer, 2010, с. 714-715). На



думку дослідників, найбільший успіх мають норми «м'якого права» (Jakobi & Rusconi, 2009, с. 2).

Підсумовуючи вищесказане, зауважимо, що документами «м'якого права» визначено такі тенденції реформування освіти: підвищення якості освіти, урахування запитів ринку праці щодо кваліфікації випускників, подальший розвиток компетентнісного виміру освіти та міжнародна співпраця в системі освіти, організація навчання на дослідницькій основі та впровадження творчості у професійну підготовку.

Водночас, слід зазначити, що у цих документах професійна підготовка вчителів початкової школи розглядається лише в контексті ширшого кола професійної підготовки вчителів. Проте, визначені організаціями проблеми цілком суголосні тим викликам, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти України, а відтак підсилюють актуальність вивчення європейського досвіду професійної підготовки вчителів.

Специфіка дослідження вимагає безпосереднього врахування особливостей системи вищої та вищої педагогічної освіти України та Європейського Союзу з метою виділення тенденцій в освіті. Це, у свою чергу, передбачає розгляд предмета дослідження крізь призму методологічних підходів, які дослідники визначають як «...стратегію, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження» (Дюшеева, 2008, с. 19). Методологічне поле професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу відображає взаємозв'язок філософських, загальнонаукових та конкретнонаукових підходів, серед яких: освітологічний, компетентнісний, середовищний та конструктивістський підхід до компаративного дослідження. Розглянемо зміст цих підходів у їх ієрархічному зв'язку детальніше.

Філософською основою дослідження є ідеї В. Андрущенко про освіту як сферу людинотворення (Андрущенко, 2009, с. 7), якій притаманна тенденція до фундаменталізації (Андрущенко, 2005, с. 6-19). Суголосну думку висловлюють В. Кремень (Кремень, 2012, с. 267-271) та В. Огнев'юк (Огнев'юк & Сисоєва, 2012,

с. 46), які вищу освіту пропонують розглядати як синергетичну систему з позицій людиноцентризму.

Комплексний погляд на міждисциплінарну проблему аналізу систем освіти запропоновано науковцями у межах освітологічного підходу, який передбачає «інтегроване дослідження сфери освіти» в її сталому розвитку (Сисоєва С., 2011, с. 8). Кризь призму освітології В. Огнев'юк розглядає поняття освіти як сферу людинотворення, проектування майбутнього людини, як інститут соціалізації, інтелектуалізації та розвитку людини, введення її у сакральньо-духовний вимір життя (Огнев'юк, 2010, с. 6). Погоджуємося з думкою С. Сисоєвої про те, що освіта є «... відкритою, нелінійною, нерівноважною складною системою», яку потрібно розглядати в сукупності взаємозв'язків з іншими підсистемами (Сисоєва С., 2011, с. 7).

Науковці досліджували окремі питання системи професійної підготовки у межах освітологічного підходу: освітня політика (Гриневич, 2005, с. 141-178), синергетичні засади організації професійної підготовки (Дубасенюк & Вознюк, 2011, с. 52-72), розвиток механізмів оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції (Луговий & Таланова, 2020, с. 5-100), оновлення підходів до професійної підготовки у ЗВО (Саух, 2012, с. 90-111), синергетичний підхід до аналізу системи освіти (Батечко, 2017, с. 1-13).

Засадами здійснення дослідження в межах освітологічного підходу є аналіз системи та підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови, внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на цей розвиток; та домінанти, що визначають вектор їх розвитку (Сисоєва С., 2011, с. 8).

Вважаємо за доцільне застосування освітологічного підходу в цьому дослідженні, що дозволить визначити тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи, які за своєю сутністю є домінантами подальшого розвитку системи професійної підготовки вчителів початкової школи, зокрема у взаємозв'язку історичних, політичних, соціальних, економічних передумов реформування цієї системи.

З огляду на те, що освітологічний підхід є інтегрованим підходом, він значною мірою охоплює і суміжні методологічні підходи. Зокрема, він включає середовищний підхід. Питання впровадження середовищного підходу в освіті висвітлювали А. Артюхіна, М. Братко, Л. Макар, Т. Менг, Л. Панченко, А. Смолюк, О. Ярошинська та ін.

Аналіз досліджень науковців дозволяє виділити 2 складові освітнього середовища: просторово-предметну та соціально-суб'єктну (Ярошинська, 2014, с. 103). У структурі соціально-суб'єктного освітнього середовища науковці виділяють соціально-культурне, навчально-виховне та інформаційно-комунікативне середовище (Артюхіна, 2006; Панченко, 2011, с. 72; Ярошинська, 2014, с. 104; Смолюк, 2017, сс. 45-57). В. Желанова визначає професійно-орієнтоване освітнє середовище як «... багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують впровадження професійного контексту в систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну» (Желанова, 2012). М. Братко розглядає освітнє середовище як «...багаторівневу систему умов/ обставин/ чинників/ можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному» (Братко, 2015, с. 68).

Науковець виокремлює такі компоненти освітнього середовища: особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний та просторово-предметний (Братко, 2015, с. 72).

У нашому дослідженні зосередимося на аналізі інформаційно-змістового (освітні програми, проекти, та нормативна база організації освітнього процесу у ЗВО), організаційно-діяльнісного (форми, засоби, методи та технології організації освітнього процесу), просторово-предметного компонентів освітнього середовища.

Загально-філософською основою дослідження професійної підготовки як частини освітологічного знання є філософія людиноцентризму, яка знаходить своє відображення у студентоцентрованості освітнього процесу. Науковець

О. Матвієнко вважає за доцільне організацію професійної підготовки вчителів початкової школи у межах особистісно-орієнтованого підходу (Матвієнко О., 2010, с. 219-225). Суголосну думку висловлює колектив науковців (В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич та Ж. Таланова) під керівництвом В. Кременя, які розглядають особистісно-орієнтований підхід з точки зору організації освітнього процесу. Науковці виділяють 2 основні категорії студентоцентрованого особистісно-орієнтованого навчання – компетентності та результати навчання. Результати навчання відображають очікування щодо того, що студент має знати, розуміти та демонструвати по завершенні навчання (як модуля, так і періоду навчання). А компетентності відображають «... динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей» (Захарченко та ін., 2014, с. 6-8).

На нашу думку, вияв студентоцентрованості через результати навчання та компетентності відображає загальноєвропейську тенденцію до впровадження компетентнісного підходу в систему освіти. Аналіз вітчизняного наукового дискурсу засвідчує багатоаспектність питання визначення компетентностей: компетентність відображає результати не тільки освітнього процесу, а також «...соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному та культурному контексті» (Бібік, 2004, с. 46); як інтегровану якість людини, яка «... формується впродовж навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань» (Сисоєва С., 2015а, с. 18); відіграє інтегративну роль у проектуванні освітніх програм (Луговий, 2009, с. 13-26) та формується і розвивається впродовж життя (Овчарук, 2020, с. 5-15).

Закон України «Про освіту» відображає означені вище підходи до визначення поняття компетентності та визначає її як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017).

Науковці В. Берека та А. Галас виділяють такі критерії професійної компетентності вчителя початкової школи: загальнокультурний, загальнопрофесійний, комунікативний, особистісний, критерій саморозвитку і самоосвіти (Берека & Галас, 2018, с. 25). Відповідно до загальнокультурного критерію вчитель повинен мати розвинену культуру мовлення та загальний кругозір. Показниками сформованості педагогічної компетентності за загальнопрофесійним критерієм є високий рівень знань змісту навчальних дисциплін, використання сучасних педагогічних теорій та технологій у своїй діяльності. За комунікативним критерієм важливим показником є здатність вчителя вибудувати стратегію комунікації з учасниками освітнього процесу. Відповідно до особистісного критерію показниками сформованості професійної компетентності є наявність професійно значущих якостей педагога та педагогічна спрямованість особистості. За критерієм саморозвитку та самоосвіти вчитель повинен виявляти самокритичність, схильність до інноваційної та дослідницької діяльності, мати потребу в оновленні теоретичного та практичного досвіду педагогічної діяльності (Берека & Галас, 2018, с. 25-27).

Проте, вважаємо, що вищезначені критерії не в повній мірі відображають специфічні вимоги до професійних компетентностей вчителя початкової школи. Досліджуючи структуру та зміст компетентностей вчителів, А. Стайнберга та Д. Казаке виокремлюють: комунікативну компетентність, компетентність самопізнання, компетентність керування процесами пізнання, методологічну компетентність та організаційну компетентність. В основі цієї структури педагогічних компетентностей лежать функції вчителя. Охарактеризуємо кожну з них. Комунікативна компетентність вчителя виявляється у довірі учнів та дорослих до вчителя, здатності вчителя надихати оточуючих словом, захоплювати ідеями та можливістю досягати цілей у співпраці. Опанування компетентності самопізнання та керівництва процесами пізнання відбуваються через побудову освітнього процесу на рефлексивній основі та дослідження, які проводить вчитель. Методологічна компетентність передбачає здатність створювати та поширювати результати та практики освітнього процесу. Як стверджують А. Стайнберга та

Д. Казаке, розвиток здатності планувати індивідуальну та групову роботу відповідно до навчального плану та розвиток навичок взаємодопомоги учнів, умінь здійснювати аналіз та оцінку освітнього процесу та його результатів лежать в основі організаційної компетентності (Šteinberga & Kazāke, 2018, с. 490-492).

Загалом, на нашу думку, класифікації А. Стайнберги та Д. Казаке притаманна недостатня орієнтація на інноваційність у педагогічній діяльності, а також врахування зміни ролі вчителя як ментора, наставника та фасилітатора, оскільки, на нашу думку, робота з дітьми початкової школи потребує побудови «суб'єкт-суб'єктних відносин» усіх учасників освітнього процесу на важливості чого наголошують О. Ліннік (2016, с. 20) та Л. Канішевська (2015, с. 107).

Порівняння професійних компетентностей, які визначені українськими та зарубіжними науковцями та практиками, дозволяє визначити ряд спільних ознак: виокремлення комунікативної компетентності як окремої складової профілю компетентностей вчителя, а також суголосність думок щодо необхідності сформованості методологічної компетентності та компетентностей самопізнання та керування процесами самопізнання, що відповідає рефлексивній складовій професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи.

Система компетентностей вчителів та викладачів педагогічних ЗВО стала предметом емпіричних досліджень. До прикладу, А. Гіліз, М. Клемент, Л. Лага, та П. Повелз зазначили, що в системі підготовки майбутніх учителів важливу роль відіграє особистість студентоцентрованого викладача педагогічного ЗВО, який володітиме необхідними студентам компетентностями. З метою визначення таких компетентностей науковці провели напівстандартизоване інтерв'ю викладачів-практиків у бельгійських університетах. Вивчення практики підготовки майбутніх фахівців дозволила поділити компетентності на такі категорії: ставлення до освіти, ставлення до студента, ставлення до команди, дидактичні компетентності, контроль якості освіти та предметні компетентності (Gilis et al., 2008, с. 544-547).

На теренах України науковці також розглядали компетентності вчителів та викладачів відповідно до функцій, які вони виконують, та із застосуванням методу оцінних суджень. Науковці (Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко,

О. Мельниченко та ін.) розподілили компетентності викладача та студента за профілями: професійно-педагогічний, соціально-особистісний та академічний і, на підставі аналізу наукового дискурсу, визначили наповнення цих профілів (Хоружа та ін., 2018, с. 7-10). До професійно-педагогічного профілю науковці відносять інноваційну, компетенцію професійного самовдосконалення, цифрову, комунікативно-інтерактивну та управлінську компетенції. До соціально-особистісного профілю належать соціокультурна, лідерська, громадянська компетенції, а також компетенція професійно-особистісної відповідальності. Академічний профіль включає дослідницьку компетенцію, компетенцію наукового PR-у, методологічну компетенцію та компетенцію академічної доброчесності (Хоружа та ін., 2018, с. 22). Варто зауважити, що профілі компетентностей становлять науковий інтерес для викладачів у системі підготовки майбутніх вчителів початкової школи, а для вчителів початкової школи матимуть лише деякі зміни та уточнення, оскільки завдання, які виконують вчителі, дещо відрізняються від завдань викладачів.

Емпіричне дослідження соціокультурної компетентності було здійснено О. Матвієнко та Н. Дідур, які визначили суперечності між соціальним замовленням на готовність вчителя початкової школи до роботи у багатоманітному середовищі та поточним рівнем сформованості соціокультурної компетентності вчителів початкової школи (Matviienko, 2017, с. 103-112).

Вважаємо за доцільне надалі розглядати систему професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу з урахуванням освітологічного, компетенційного підходів та окремих компонентів середовищного підходу (аксіологічно-ціннісного спрямування (місія, візія та корпоративна культура ЗВО), інформаційно-змістового наповнення (нормативна база організації освітнього процесу та освітні програми), організаційно-діяльнісного наповнення освітнього середовища ЗВО (технології, методи, форми та засоби організації освітнього процесу)).

З огляду на компаративний характер сформульованих завдань дослідження, є необхідність урахування особливостей методології порівняльної педагогіки.

Аналізом особливостей організації компаративних педагогічних досліджень займалися Н. Авшенюк, А. Василюк, О. Локшина, Н. Лавриченко, І. Соколова, С. Цюра, Л. Пуховська, Т. Кристопчук, М. Брей, Р.М. Томас та ін.

На думку О. Локшини, в основі компаративної педагогіки лежить взаємозв'язок освіти та соціального контексту, а також практична спрямованість такого дослідження для розуміння власної системи освіти (Локшина, 2011b, с. 9-10). Погоджуючись з цією думкою, вважаємо за потрібне визначити подальшу методологічну основу компаративного дослідження.

Науковець І. Соколова визначає наукові підходи до компаративного дослідження як «...сукупність парадигматичних і прагматичних установок, що визначають концепцію наукового пошуку, міждисциплінарну стратегію осмислення феномена й тактику операційних дій дослідника для здобуття міждисциплінарного знання й інтерпретації результатів порівняльних розвідок» (Соколова, 2014, с. 24). Науковець С. Цюра виокремлює чотири групи компаративних досліджень: історико-порівняльні, порівняльно-історичні, класичні компаративні та конструктивістські компаративні дослідження (Цюра, 2015, с. 67).

З огляду на предмет та об'єкт дослідження, розглянемо специфіку методології конструктивістських досліджень. Як зазначає С. Цюра, метою таких досліджень є виокремлення спільних закономірностей та тенденцій, а також регіональних особливостей їх прояву; привернення уваги до того, що потребує кардинальних змін не лише всередині країни, а й «... через впливи потенційно спроможних зовнішніх систем» (Цюра, 2015, с. 67).

З огляду на вищезазначене, у подальшому ґрунтуватимемо дослідження на конструктивістській методології, що дозволить здійснити прогнозування розвитку явищ у системі освіти та дасть змогу виокремити спільні та відмінні тенденції розвитку системи освіти країн Бенілюксу. З огляду на мету нашого дослідження важливого значення набуває урахування синхронного характеру дослідження систем освіти та географічного детермінізму у визначенні тенденцій (Лавриченко, 2015, с. 81-92).



У цьому контексті ключовим завданням у межах конструктивістської методології буде не тільки визначення сучасного стану розвитку системи освіти, а й визначення провідних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи в освітньому просторі країн Бенілюксу.

Останнє десятиліття позначилося активізацією власне конструктивістських компаративних досліджень педагогічної підготовки на теренах Європейського Союзу, що пов'язане із запитом держави на вивчення європейського досвіду та інтересом науковців до прикладів успішного функціонування різних систем професійної педагогічної підготовки. Зокрема, Г. Бондаренко зауважує на необхідності вивчення європейських тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи з метою оновлення змісту вітчизняної підготовки вчителів (Bondarenko & Miyer, 2020, с. 17-28).

Надалі охарактеризуємо основні результати досліджень професійної підготовки вчителів початкової школи країн Бенілюксу за географічним принципом: від розгляду питання в контексті професійної підготовки вчителів у Європейському Союзі, Західній Європі та безпосередньо у країнах Бенілюксу. Водночас зазначимо необхідність встановлення нижньої хронологічної межі в аналізі літератури – 1999 р. Це зумовлено підписанням в цей рік країнами Бенілюксу Болонської декларації, що засвідчило процес реформування системи вищої освіти в країнах, впровадження системи Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ECTS) та перехід на дво- та згодом тривірневу структуру вищої освіти.

Проблему професійної підготовки вчителів у країнах Бенілюксу як частині ЄПВО науковці розглядали з точки зору андрагогіки (М. Дернова), неперервної професійної освіти вчителів англійської мови (О. Комар) та педагогічної освіти у Західній Європі (Т. Кристопчук).

У своєму дослідженні Т. Кристопчук виділила та обґрунтувала критерії порівняння (інституціональний, управлінський та соціальний) педагогічних освітніх систем Європейського Союзу разом із показниками, що характеризують кожен із названих критеріїв. Усі країни Європейського Союзу умовно згруповано

у три кластери за критерієм територіальної близькості, галузевою специфікою, структурними та освітніми реформами та близькістю систем педагогічної освіти. До країн Західної Європи належать країни Бенілюксу; країни Скандинавії; Австрія та ФРН; Франція; Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Ірландія (Криstopчук, 2013, с. 86).

Дослідниці професійної підготовки у ЗВО Бенілюксу М. Дернова, О. Комар та Т. Криstopчук зауважують, що основною особливістю організації системи професійної підготовки є автономія систем освіти та національні особливості системи професійної підготовки вчителів (Дернова, 2021, сс. 1-7), (Комар, 2019, сс. 185-189). З огляду на це, надалі розглянемо систему професійної підготовки у країнах Бенілюксу за окремими освітніми системами.

Здійснений Т. Криstopчук аналіз засвідчує, що вивчення ІМ та білінгвальна освіта є одним із векторів розвитку освітньої політики Європейського Союзу, проте автор зазначає, що в кожній з країн Бенілюксу існують складнощі з імплементацією такого підходу (Криstopчук, 2013, с. 15).

Вважаємо слушною думку дослідниці щодо білінгвальної спрямованості освітнього процесу у країнах Бенілюксу, проте підкреслюємо, що з огляду на мультилінгвальність регіону цінним є досвід країн Бенілюксу у частині урахування національних та лінгвістичних особливостей кожної з освітніх систем країн.

Увагу науковців неодноразово привертало питання вивчення тенденцій розвитку освіти у Західній Європі. Дослідники аналізували тенденції реформування вищої освіти (П. Кряжев), особливості розвитку вищої освіти (Г. Поберезська), специфіку організації університетської освіти (А. Ржевська), гуманітаризацію професійної освіти (М. Чепурна), питання розвитку системи вищої освіти Бельгії в українському науковому просторі проаналізовано за такими напрямками: підготовка вчителів біології (Н. Грицай), підготовка наукових кадрів (О. Жабенко), підготовка викладачів-аграрників (Н. Журавська), розвиток професійної університетської освіти (Ю. Закаулова, А. Ржевська), якість вищої освіти (І. Золотарьова), професійна освіта (Т. Кучай), професійна підготовка у

Бельгії (Є. Процько), університетська освіта у Нідерландах (Л. Заяць, А. Колісніченко). Проте, системи вищої педагогічної підготовки вчителів початкових класів у країнах Бенілюксу ще не стали об'єктом цілісного дослідження на теренах України.

Науковий інтерес зарубіжних дослідників привертала такі питання освіти Бельгії: шкільна освіта в умовах багатоманітності Бельгії (М. МакЕндрю (M. McAndrew)), компетентнісний профіль студентоцентрованого викладача ЗВО (А. Гіліз (A. Gilis)), організація педагогічної підготовки у Фландрії (М. Саймонз (M. Simons), Г. Кельхтерманс (G. Kelchtermans)), пріоритети освітньої політики Бельгії (М. Демьюзе (M. Demeuse), Н. Фріант (N. Friant), С. Малайз (S. Malaise)), аналіз освітньої політики Валлонії (Х. Дюмей (X. Dumay), К. Мерой (C. Maroy)), міжкультурна підготовка майбутніх учителів (Т. Смітс (T. Smits), П. Янсенсвіллен (P. Janssenswillen)), шляхи здобуття педагогічної освіти (Р. Зуаерт (R. Soetaert), К. ван Хойле (K. Van Heule)), компетентнісний профіль студентоцентрованого викладача ЗВО (А. Гіліз (A. Gilis), М. Клемент (M. Clement), Л. Лага (L. Laga), П. Повелз (P. Pauwels)).

Серед тенденцій системи професійної підготовки вчителів у Бельгії Ю. Закаулова виокремлює демократичність системи професійної педагогічної освіти, підвищення якості вищої педагогічної освіти, посилення практичної складової освітнього процесу, розвиток міжнародного партнерства, підвищення привабливості вчительської професії, дуальне навчання (академічний курс та трудова діяльність), неперервна освіта та освіта дорослих (Закаулова, 2011, с. 5-14). О. Матвієнко та А. Колісніченко суголосні у визначенні тенденцій до розширення шкільної автономії та автономії ЗВО у Валлонії, впровадження автономії освіти, зменшення норм, що регламентують зміст професійної підготовки; децентралізація освітньої політики; надання освітніх грантів і впровадження шкільної автономії у Фландрії (Матвієнко, 2005, с. 16), (Колісніченко, 2020, сс. 124-156). Р. Сударт (R. Soetaert) та К. ван Холе (K. Van Heule) визначають тенденцію до впровадження гнучкої системи професійної підготовки вчителів закладів середньої освіти та поглиблення вивчення

«європейського виміру в освіті» у межах різних дисциплін (Soetaert & van Heule, 1996, с. 54). Ю. Закаулова та Н. Мукан визначають тенденцію до пріоритетності компетентнісного та особисто-орієнтованого підходу, а також орієнтацію на запити ринку праці та стейкхолдерів (Закаулова & Мукан, 2010, с. 26). М. Саймонс та Г. К्लехтерманс наголошують на децентралізації, розширенні автономії освітніх закладів та зменшенні контролю за діяльністю вчителя, переході на ринково-орієнтовані якості професійної підготовки вчителів (компетентність, ефективність, відповідність вимогам, гнучкість, тощо) (Simons & Kelchtermans, 2008, с. 283-294).

Науковці також звертають увагу на негативні тенденції у системі професійної підготовки вчителів: низький рівень зарахування на педагогічні спеціальності у Валлонії та низький рівень завершення закладу отриманням диплому (early dropoff) тими, хто навчаються за рахунок стипендії; студентами, які пізно прийшли навчатися після здобуття середньої загальної освіти; тими, хто вибував на попередньому рівні освіти та здобувачами освіти із неблагополучного середовища (Demeuse et al., 2014, с. 4-6). Х. Дюмей (X. Dumay) та К. Мерой (C. Maroy) зауважують, що освітня політика Валлонії не є послідовною та має ряд слабких місць у частині системи зовнішнього контролю за якістю освітнього процесу (Dumay & Maroy, 2014, сс. 47-58). Т. Карсенті (T. Karsenti), Р. Гаррі (R.-P. Garry), Дж. Бешу (J. Béchoux) звертають увагу на недостатню кількість прикладних досліджень та низький рівень їх фінансування у Валлонії (Karsenti et al., 2007, с. 356-361).

Погоджуємося з думкою науковців щодо виокремлених ними тенденцій розвитку системи професійної підготовки вчителів, проте вважаємо за необхідне звернути увагу на відносну фрагментарність запропонованих тенденцій. Відтак, припускаємо можливість уточнення тенденцій у контексті системи професійної підготовки вчителів початкової школи, а також їх систематизацію та класифікацію.

У дослідженні науковців А. Шепенс (A. Schepens), А. Елтерман (A. Aeltermann), П. Влерік (P. Vlerick) вивчається вплив комплексу чинників

(демографічних, особистісних якостей та досвіду вчителя, а також системи педагогічної підготовки) на формування педагогічної ідентичності новопризначеного вчителя у Фландрії. За даними дослідження основним фактором, який впливає на самоефективність новопризначеного вчителя, є рівень його готовності до роботи вчителем, що формується за період педагогічної підготовки (Schepens et al., 2009, с. 30-31). Детально змістово-методичний компонент педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглянемо у розділі 2.2.

З огляду на мультилінгвізм країн Бенілюксу, у системі професійної підготовки вчителів початкової школи важливого значення набуває їх готовність до навчання ІМ. Вивчення наукового доробку вітчизняних науковців засвідчує, що підготовка майбутніх учителів до навчання ІМ розглядалася лише у розрізі підготовки вчителів англійської мови. За результатами дослідження інституційного забезпечення професійної підготовки вчителів англійської мови, Є. Процько було з'ясовано, що є три основні шляхи, якими можна отримати кваліфікацію вчителя англійської мови у початковій школі: у вищих педагогічних школах (ЗВО неуніверситетського типу); на педагогічних факультетах університетів; та навчаючись заочно (Процько, 2015, с. 133).

За результатами компаративного дослідження освітньої системи Бельгії та Нідерландів, яке здійснене нідерландською організацією з інтернаціоналізації освіти NUFFIC, було з'ясовано, що в цілому система освіти Бельгії та Нідерландів має узгоджену трирівневу структуру. Проте існує відмінність у системі забезпечення її якості та системі акредитації (NUFFIC, 2020). До прикладу, у Валлонії відсутня організація, яка б забезпечувала акредитацію ЗВО, але є вимоги до ЗВО, яким вони мають відповідати для отримання ліцензії на діяльність. На відміну від Валлонії, на території Фландрії та Нідерландів діє спільна Агенція із акредитації, яка здійснює аудит ЗВО та акредитацію освітніх програм. Це є унікальним випадком на території Європейського Союзу та виявом тенденції до міжнародної співпраці у сфері забезпечення якості освіти.

Система вищої освіти та підготовки педагогічних кадрів у Нідерландах стала предметом дослідження Б. Ускової (загальнопедагогічна підготовка викладачів професійної школи в системі вищої освіти Бельгії та Нідерландів), П. Кряжева (тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи), А. Ржевської (розвиток університетської освіти Західної Європи), Т. Кристопчук, С. Сисоєвої (система педагогічної освіти в Європейському Союзі), Л. Заяць (розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах), Д. Ло (D. Law) (особливості вищої освіти Нідерландів), М. Сноек (M. Snoek) та Д. Віленги (D. Wielenga) (педагогічна освіта Нідерландів на зламі століть), К. Хемернес (K. Hammerness) та Я. ван Тартвійка (J. Van Tartwijk) (педагогічна підготовка в Нідерландах), Б. Костер (B. Koster) та Дж. Денгерінка (J. J. Dengerink) (досвід впровадження професійних стандартів для вчителів у Нідерландах).

У контексті аналізу університетської освіти Західної Європи, Б. Ускова описує загальну структуру вищої освіти Нідерландів та Бельгії, зауважуючи, що її підґрунтям є філософія людиноцентризму (Ускова, 2000, с. 9). Автор визначила основні тенденції, що прослідковуються на змістовому рівні організації загальнопедагогічної підготовки у нідерландських ЗВО: професійно-педагогічна спрямованість освітнього процесу та наявність логіко-структурної схеми вивчення дисциплін; інтеграція між дисциплінами; активізація самостійної та дослідницької роботи студентів (Ускова, 2000, с. 14).

Зауважимо, що сучасна модель вищої освіти Нідерландів сформувалася після 2002 р., коли було здійснено перехід на бакалаврський та магістерський рівні освіти. Тому дослідження Б. Ускової у контексті нашого дослідження становить цінність лише з огляду на загальні тенденції та підходи до організації професійної підготовки та потребує подальшого історико-порівняльного аналізу на предмет продовження освітніх традицій у новій системі професійної підготовки.

Науковець А. Ржевська здійснила загальний аналіз університетської освіти Нідерландів та системи забезпечення її якості. Серед особливостей нідерландської освіти науковець визначає уніфікацію трициклової структури вищої освіти Нідерландів із загальноєвропейською освітою; функціонування міжнародної

організації, що опікується питаннями акредитації та забезпечення якості вищої освіти у нідерландомовній Фландрії (Бельгія) та Нідерландах; інвестиції в наукові дослідження та, як наслідок, поширеність дослідних університетів (Ржевська, 2011, с. 311).

Аналіз дослідження А. Ржевської свідчить про суголосність думок дослідниці проаналізованим вище роботам. Також предметом нашого подальшого інтересу є специфіка поєднання практико-орієнтованої стратегії підготовки вчителів початкової школи та дослідно-орієнтованого навчання у професійній підготовці вчителів початкової школи.

У контексті дослідження педагогічної освіти країн Західної Європи Т.Криstopчук та С. Сисоєва визначають декілька основних характеристик системи освіти Нідерландів: вільний доступ до освіти, паралельно діючі державні та приватні заклади освіти, а також високі стандарти забезпечення якості освіти (Криstopчук, 2013, с. 120-122). Проте, на думку Д. Ло (D. Law) серед ЗВО Нідерландів можна виокремити три типи закладів: ті, що фінансуються державою (*bekostigde*), ті, що визнані державою як такі, що відповідають показникам якості, але не отримують державного фінансування (*aangewezen*), та приватні (*particuliere*) (Law, 2016, с. 100). Науковець також зазначає наявність прямого взаємозв'язку між фінансуванням університету та якістю його роботи (кількість вступників та випускників, якість підготовки фахівців тощо) (Law, 2016, с. 101).

Вважаємо за необхідне зазначити необхідність подальшого вивчення нідерландського досвіду реалізації механізмів забезпечення автономії ЗВО, де відбувається педагогічна підготовка.

На думку Л. Заяць, яка здійснила дослідження системи вищої професійної та університетської освіти в Нідерландах, тенденції розвитку університетської освіти Нідерландів умовно можна поділити на такі групи: приведення професійної підготовки фахівців у відповідність до загальноєвропейських вимог (активна участь університетів країни у загальноєвропейському інтеграційному процесі, забезпечення якості вищої освіти та демократизація управління університетами), єдність навчальної та науково-дослідницької діяльності у професійній підготовці

в умовах університету (оновлення змісту професійної підготовки на дослідницькій основі, запровадження трьох типів магістерських програм, впровадження активних форм та методів навчання, популяризація активних форм і методів навчання та збереження унікальності університетів), підтримка академічної та професійної мобільності, фінансова підтримка професійної підготовки (Заяць, 2015, с. 157-172).

Цінною у контексті вивчення системи освіти країн Бенілюксу є запропонована Л. Заяць класифікація тенденцій професійної підготовки, які у розділі 2 ми порівнюємо із тенденціями у Бельгії та Люксембурзі.

Систему професійної підготовки вчителів початкової школи у її розвитку (1971 – 2016 рр.) розглядали науковці В. Онк (W. Oonk), Р. Кейзер (R. Keizer), М. ван Зантерн (M. van Zanten) (Oonk et al., 2020, сс. 121-146). Не зважаючи на те, що метою дослідження науковців було вивчення системи підготовки вчителів математики у початковій школі, науковці також зауважують на необхідності підвищення якості підготовки вчителів початкової школи загалом (Oonk et al., 2020, с. 121-146). Увагу нідерландських дослідників також привертає розвиток особистості майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної підготовки та навчання науки дітей молодшого шкільного віку. Такий інтерес до точних та математичних наук у Нідерландах пов'язаний із високим пріоритетом, наданим Європейським Союзом STEAM освіті. У лонгитюдному дослідженні науковці вивчають декілька вимірів: особистість у дискурсивному контексті (*discourse identity*), що включає розуміння майбутнім вчителем реформ у сфері навчання науки; у контексті зв'язків (*affinity identity*), що виявляється у досвіді майбутнього вчителя та його відносинах з іншими людьми; інституційний вимір (*institutional identity*), який виявляється в особливостях навчання науки у ЗВО та подальшій практиці у школах; та природничий вимір (*nature identity*), який виявляється у знаннях та уявленнях про природу (Avraamidou, 2014, с. 14).

Вважаємо, що це дослідження наочно відображає особливості формування вчителя початкової школи у Нідерландах та взаємозв'язки між інституційним змістом освіти та результатом професійної підготовки – кваліфікованим фахівцем.



Окрім вищезазначених особливостей, що характеризують освіту Нідерландів, нідерландські науковці визначають залежність змін, що відбуваються в освіті, від курсу країни на побудову економіки та суспільства знань, використання ІКТ, перехід від парадигми навчання до парадигми учіння, та, як наслідок, компетентнісного підходу до освіти (Snoek & Wielenga, 2003, с. 8-12).

Серед актуальних проблем системи професійної підготовки майбутніх вчителів Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) та А. Ліберман (A. Lieberman) зазначають залучення фахівців до навчання у педагогічних ЗВО (Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Науковець С. ван дер Валь-Маріс (S. van der Wal-Maris) зазначає, що, оскільки на ринку праці виникла необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, в університетах було відкрито програми академічного спрямування. Науковець провела опитування вступників на академічні університетські програми на предмет виявлення їхніх мотивації до педагогічної освіти та роботи вчителем у майбутньому, їхніх очікувань від педагогічної освіти та їхніх установок на навчання. Отримані результати було порівняно з результатами вступників професійно-орієнтованих програм (professionally-oriented programs). За попередніми результатами було з'ясовано, що майбутні випускники академічно спрямованих програм продемонстрували вищий рівень сумнівів щодо можливості роботи вчителем початкової школи, студенти також продемонстрували невпевненість щодо свого навчання, більше того, вони показали менший рівень схильності до співпраці з іншими студентами. Як зазначає науковець, необхідний подальший аналіз причин цього явища (van der Wal-Maris, 2011).

Водночас зауважимо, що результати цього дослідження суголосні лонгитюдному дослідженню, проведеному у Валлонії М. Дем'юзе, Н. Фраянт та С. Малейз, яке було проаналізовано раніше (Demeuse et al., 2014, с. 4-6). Зокрема науковці спостерігають тенденцію до зниження рівня працевлаштування на посаді вчителя випускників ЗВО та зниження мотивації до навчання на педагогічних спеціальностях.

На нашу думку, ця тенденція притаманна не лише країнам союзу Бенілюкс, а й Україні також. Тому важливим є вивчення перспективного досвіду вирішення таких викликів, що постають перед системою професійної підготовки.

Нідерландський досвід, описаний М. Демьюзе (M. Demeuse), Н. Фріант (N. Friant), С. Малайз (S. Malaise) свідчить про те, що з метою подолання зазначеної негативної тенденції у контексті реформування педагогічної освіти було збільшено тривалість педагогічної практики майбутніх учителів з метою підвищення рівня їх адаптованості до роботи в школі та запропоновано перелік компетентностей, необхідних вчителю (Darling-Hammond & Lieberman, 2012, с. 291-309). Б. Костер (B. Koster) та Дж. Денгерінк (J. Dengerink) описують перелік компетентностей як окремі твердження, що належать до категорії знання, навички, ставлення, цінності та особистісні характеристики (Koster & Dengerink, 2008, с. 139). Особливістю такого переліку є універсальність тверджень, які конкретизуються вчителем під час наведення випадків із власного професійного життя, що відповідають обраному твердженню (Koster & Dengerink, 2008, с. 140). Проте, зауважимо, що цей перелік компетенцій розрахований для вчителів, які мають понад 5 років педагогічного стажу, тому вони є радше інструментом спільного діалогу щодо поглядів вчителя на свої функції та освітній процес зокрема. Після роботи з твердженнями, вчитель готує 2 розгорнуті педагогічні ситуації, які він обговорює на предмет наявності цих компетентностей (Koster & Dengerink, 2008, с. 139-140).

Вважаємо, що такий підхід до роботи з компетентностями, які необхідні вчителю, стимулює рефлексивне ставлення до професії та бажання самовдосконалюватися. Водночас, робота вчителів із цим переліком є елементом як самооцінки, так і професійного розвитку (самоаналіз власних сильних та слабких сторін; обговорення своїх поглядів на освітній процес із коучем; відгуки колег; обговорення ситуацій з тими, хто оцінює; остаточне оцінювання). Тому вважаємо за доцільне апробувати цю рефлексивну технологію в ЗВО України.

Управління системою освіти відбувається децентралізовано, оскільки в системі освіти Нідерландів є декілька шляхів отримання професії вчителя, а в

країні створено умови для автономії закладів освіти. Як зазначає П. Кряжев, у межах тенденції децентралізації на території Нідерландів прослідковується субтенденція делегування влади, що передбачає передачу частини функцій на нижчі щаблі або в спеціально створені структури (Кряжев, 2008, с. 10). До прикладу, функціонування Департаменту вищої професійної освіти та Департаменту університетської освіти в Нідерландах яскраво ілюструють цю субтенденцію (Кряжев, 2008, с. 10).

Тенденція до децентралізації управлінням освітою прослідковується не тільки в Нідерландах, а й в Україні. Проте для системи освіти України важливим є вивчення вже накопиченого Нідерландами досвіду та визначення ролі та місця ЗВО у децентралізованій системі освіти.

У вивченні системи освіти Нідерландів увагу науковців привертають особливості підготовки вчителів початкової школи до організації білінгвального освітнього процесу. Команда дослідників під керівництвом А. ван Ессена (A. van Essen) здійснили аналіз програм, що пропонуються на університетському та неуніверситетському рівнях, їх змісту та обсягу. Серед проблем, на які звертають увагу науковці, є мовна підготовка майбутніх учителів, реалізація системи міжнародних обмінів, розширення кількості годин, відведених на шкільне вивчення ІМ (van Essen, 1997, с. 157 - 168).

На противагу в цілому позитивній динаміці розвитку освіти в Нідерландах, на думку нідерландських дослідників, вища освіта королівства потребує негайного реформування. Зокрема, науковці Ф. Бозелі-Абенхейз (F. Boselie-Abbenhuis) та М. Кезер (M. Keizer) звертають увагу на ряд проблем, як-от: фрагментарність освітніх програм; низький рівень диференціації між програмами прикладних та дослідних університетів; недостатня готовність університету відповідати на виклики різноманітності студентської аудиторії; необхідність відповідати зростаючим запитам ринку праці; необхідність розширення практико-орієнтованого навчання, заснованого на дослідженнях; а також рівень фахової підготовки викладачів ЗВО (Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2011, с. 11-12).

Означені авторами проблеми є виявом тих тенденцій, які спостерігаються в системі вищої освіти Нідерландів, та які вимагають адаптації діяльності ЗВО до нових запитів суспільства.

Таким чином, аналіз джерельної бази дозволяє зазначити, що педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у Нідерландах розглядалася у контексті ширшого кола питань. Переважно, увагу науковців привертала особливості університетської вищої освіти Нідерландів, що пояснюється високими рейтингами ЗВО Королівства. Проте, подальшого дослідження потребує вивчення нідерландського досвіду підготовки вчителів початкової школи.

До складу союзу Бенілюкс також входить Люксембург. У вітчизняному науковому просторі питання професійної підготовки у Люксембурзі залишилися малодослідженими. Аналіз зарубіжних досліджень дозволяє виділити основні напрями досліджень освіти Люксембургу: питання мовної політики в освіті (Дж. Веббер (J. J. Weber), К. Хорнер (K. Horner)), що зумовлено мультилінгвізмом Люксембургу; підготовка вчителів початкової школи та дошкільних закладів до використання технології транслінгвізму та впровадження мультилінгвальної освіти (Ф. Геєр (F. Geyer), С. Дегано (S. Degano), К. Кірш (C. Kirsch), С. Мортіні (S. Mortini)); використання ІКТ технологій з метою підтримки мультилінгвального середовища у школах та ЗВО (С. Лінкелз (S. Linkels)).

Як засвідчив аналіз робіт вищезазначених науковців, організуючим принципом системи освіти та педагогічної підготовки у Люксембурзі є багатомовність. Питання реалізації мовної політики в освіті досліджувалося Дж. Веббером та К. Хорнер, які виступають з критикою освітньої системи Люксембургу, яка не спрямована на підтримку індивідуального мультилінгвізму. На думку науковців ті учні, для яких люксембурзька, німецька чи французька не є рідною мовою, залишаються виключеними із системи освіти через їх низький рівень знань (Weber & Horner, 2010, с. 249-254).

Т. Кристопчук та С. Сисоєва зазначають, що у Люксембурзі впроваджено централізоване управління освітою (Кристопчук, 2013, с. 125). Аналізуючи державне регулювання освітньої системи, О. Самохвал зазначає, що освітня політика Люксембургу формується двома міністерствами та декількома відомствами (Самохвал, 2017, с. 183).

Для нашого дослідження цікавим є накопичений науковцями та практиками досвід системи освіти Люксембургу щодо організації децентралізованого управління системою освіти та вищою педагогічною освітою як її складовою.

До особливостей освітньої системи Люксембургу науковці відносять поциклову організацію шкільної освіти на компетентнісній основі (Кристопчук, 2013, с. 126-128); функціонування централізованої моделі відбору вчителів (Кристопчук, 2013, с. 129). З огляду на вищезазначене інтерес становлять змістово-методичні особливості підготовки майбутніх учителів до роботи у межах визначених циклів початкової школи. Компаративне дослідження, здійснене Генеральним директором з питань освіти, молоді, спорту та культури Європейського Союзу, свідчить про складність процедури найму майбутніх учителів початкової школи у Люксембурзі. Зокрема, у 2018 р. було спрощено вимоги до вчителів, що дозволило залучити більшу кількість фахівців, зменшено тривалість післяуніверситетської практичної підготовки для тих претендентів на посаду, які пройшли практичну підготовку в обсязі щонайменше 20 тижнів під час навчання в університеті. Окрім цього, зважаючи на специфіку початкової освіти Люксембургу, яка побудована на цикловій основі, майбутнім учителям дозволено претендувати на посаду вчителя як на цикл 1, так і на цикли 1-2, або 1-4 (Education and Training Monitor. Luxembourg, 2018, с. 7). Такі зміни дозволяють залучити більшу кількість фахівців до роботи вчителем.

На відміну від Бельгії та Нідерландів, педагогічна підготовка в Люксембурзі відбувається виключно в Університеті Люксембургу, де наразі відбуваються реформи щодо розширення його автономії (Education and Training Monitor. Luxembourg, 2018, с. 9). В Університеті досліджуються питання мультилінгвальності та культурного різноманіття в освітньому процесі. В цілому,

дослідна робота Університету відбувається у межах проєктів, які присвячені: стратегіям наративної оцінки (narrative assessment) в наукових дослідженнях у початковій школі; мультилінгвізму мігрантів; розвитку мультилінгвальної педагогіки; цифровим іграм в освіті; розробці мобільних додатків з освітньою метою; аналізу підручників для початкової школи (Faculty of Humanities, Education and Social Sciences, 2019). Серед питань, дотичних до нашого дослідження, в Університеті досліджують особливості використання технології транслінгвізму (translanguaging) в початковій школі та специфіку підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування цієї технології (С. Дегано (S. Degano), К. Кірш (C. Kirsch), С. Мортіні (S. Mortini)). На думку С. Дегано, дослідження, проведені у дво- та тримовних школах, засвідчують, що технологія транслінгвізму сприяє підвищенню рівня активної участі дітей в освітньому процесі, а також розвитку особистості учнів, для яких жодна з офіційних мов Люксембургу не є рідною (Degano, 2019).

Таким чином, система освіти Люксембургу безпосередньо зумовлена мультилінгвальною середовищем країни. На противагу іншим країнам союзу Бенілюкс, у Люксембурзі управління країною є централізованим, що зумовлено невеликою територією країни. Підготовка майбутніх педагогів відбувається у одному ЗВО, а система педагогічної підготовки в цій країні є загалом малодослідженою.

Проаналізовані нормативні-правові документи дозволили нам зробити висновок про те, що на загальноєвропейському рівні формування тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи відбуваються через норми «м'якого права», а на рівні окремих країн – через норми «жорсткого права». Вивчення наукового дискурсу засвідчило багатогранність наукових підходів до вивчення проблеми та дозволило виявити окремі її аспекти: управління системою професійної підготовки вчителів початкової школи, впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки, змістово-технологічне забезпечення підготовки вчителя початкової школи, урахування мовного питання в системі професійної підготовки, моделювання освітнього середовища

педагогічного ЗВО, що має значення для подальшого аналізу та систематизації тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу.

### **1.3. Характеристика базових понять дослідження**

Компаративний характер дослідження процесу професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу зумовлює першочерговість уніфікації понятійно-категоріального апарату дослідження з тими термінами, які є загальноприйнятими у закордонному науковому дискурсі.

З огляду на об'єкт та предмет дослідження було визначено такі базові поняття: «професійна підготовка вчителя початкової школи в країнах Бенілюксу», «професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу» та «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи». Ці поняття відображають діалектичний взаємозв'язок як загального, що характеризує системи освіти в цілому, так і конкретного, що характеризує освітній процес в окремому ЗВО.

З огляду на це вважаємо за необхідне схарактеризувати та уточнити тлумачення базових понять дослідження з урахуванням досвіду країн Бенілюксу та розуміння цих понять в українському науковому просторі.

Педагогічний словник визначає термін «професійна підготовка» як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» (Вишнякова, 1999, с. 262).

На нашу думку, увагу в цьому визначенні акцентовано на результаті діяльності. Проте не менш важливим вважаємо процесуальний компонент підготовки, змістово-технологічне забезпечення та освітнє середовище, що сприяють професіоналізації фахівця. Суголосну думку щодо професійної підготовки як процесу набуття знань, умінь, навичок та ставлень висловлюють Н. Борисенко (2011, с. 296–297), В. Глазиріна, А. Кузьмінський (2002, с. 86).

Нам імпонує підхід до визначення професійної підготовки як процесу, оскільки це відображає динамічність та відкритість системи професійної підготовки. Це також відповідає підходам ЮНЕСКО до визначення професійної підготовки (professional training) як спеціально організованого процесу розвитку навичок, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності (UNESCO-IBE Education Thesaurus, 2007).

Цінним для нашого дослідження вважаємо підхід до визначення професійної підготовки як динамічного процесу. Окрім цього, науковці зазначають, що професійна підготовка не обмежується набуттям формальної освіти, а має неперервний характер, що також включає самоосвіту та підвищення кваліфікації (Darling-Hammond, 2017, с. 291–309; Menter et al., 2017, с. 1–15).

Науковиця Р. Пріма визначає такі вектори змін професійної підготовки вчителів початкової школи: актуалізація формату підготовки вчителя, розвиток акмеологічної складової підготовки вчителя, впровадження практико-орієнтованої підготовки вчителя початкової школи. На думку науковиці, важливого значення набуває особистісно-професійний розвиток у процесі професійної діяльності та професійного вдосконалення (Пріма, 2019, с. 238–239).

Суголосну думку висловлюють Дж. Швілле (J. Schwille) та М. Дембел (M. Dembélé), які зазначають необхідність комплексного підходу до організації професійної підготовки вчителів початкової школи на засадах особистісного підходу та ґрунтуючись на філософії навчання впродовж усього життя (Schwille & Dembélé, 2007, с. 33). Вітчизняні науковці також погоджуються з цією думкою (Мартиненко, 2015, с. 129).

Науковці розглядають професійну підготовку не тільки крізь призму змісту навчання, а й її результатів, які виражаються у готовності до професійної діяльності (Schwille & Dembélé, 2007, с. 33; Darling-Hammond, 2017, с. 291–309; Бубнова, 2010, с. 18).

Окрім цього, вчені акцентують увагу на необхідності застосування системного та синергетичного підходу до підготовки вчителів початкової школи (Shaping career-long perspectives on teaching, 2020, с. 15–36; Musset, 2010, с. 15–24,



37–38; Абдуллина, 1990, с. 40-141; Мартиненко, 2009, с. 177; Пилипюк, 2013, с. 51).

Погоджуємося з цією думкою, адже професійна підготовка майбутніх учителів є певною мірою відображенням стану розвитку держави та тих тенденцій, які впливають на систему освіти у більш широкому історичному та соціокультурному контексті, а тому важливим є аналіз професійної підготовки як відкритої системи, на яку впливають ряд зовнішніх та внутрішніх чинників та яка зорганізована як відкрита нелінійна система.

Аналіз вітчизняного наукового дискурсу дозволяє зробити висновок, що основними компонентами професійної підготовки майбутнього вчителя є загальна підготовка, спеціально-професійна, особистісна підготовка, що організовано відповідно до того освітнього середовища, у якому вони відбуваються (Савченко, 2001, с. 1-4; Володько, 2001, с. 26; Танько, 2004, с. 16; Пилипюк, 2013, с. 51).

У зарубіжному дискурсі основні компоненти професійної підготовки вчителів визначено на нормативно-правовому рівні. Такими компонентами підготовки є: теоретична підготовка, практична підготовка, дидактична підготовка, робота у педагогічних лабораторіях, самостійна робота (*Décret définissant la formation initiale des enseignants*, 2019, с. 5; *Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule*, 2005, с. 4).

У подальшому аналізі системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу вважаємо за потрібне врахувати вищезазначене, оскільки, на нашу думку, створення відповідного освітнього середовища, яке формує особистість майбутнього вчителя початкової школи, є одним із важливих чинників його професіоналізації.

На користь такого підходу до розгляду системи професійної підготовки вчителів висловлюються Ф. Сена (F. Caena) та М. Сноек (M. Snoek). Дослідники зауважують, що важливого значення набуває фундаменталізація професійної підготовки вчителів шляхом комплексного вивчення теоретичних дисциплін, формування педагогічної майстерності та проходження практичної підготовки (Caena, 2014, с. 1–8, Snoek & Žogla, 2009).

На основі здійсненого аналізу вітчизняного та зарубіжного наукового дискурсу та відповідно до об'єкту нашого дослідження уточнимо поняття професійної підготовки вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу як системний, неперервний, керований та динамічний процес, який є результатом впливу історичних та соціокультурних чинників на освіту, кінцевою метою якого є сформованість професійно значущих компетентностей вчителя початкової школи з урахуванням його функціональних обов'язків, а результатом — суб'єктивний стан готовності суб'єкта до виконання професійних функцій вчителя початкової школи.

У зарубіжному дискурсі така готовність трактується як сформованість необхідних компетентностей вчителя початкової школи. У вітчизняному науковому дискурсі розроблено структуру готовності вчителя початкової школи до виконання своїх професійних функцій. До прикладу, О. Савченко визначає таку структуру цієї готовності: мотиваційний аспект, когнітивний, поведінковий та ціннісно-смісловий аспекти. Кожен із цих аспектів визначає професійну діяльність вчителя, але їх основи закладаються під час професійної підготовки майбутніх педагогів (Савченко, 2001, с. 2). Як зазначає С. Мартиненко, професійна діяльність вчителя завжди супроводжується особистісними змінами, в основі яких розвиток особистісних якостей, які сприяють здійсненню практичної діяльності (Мартиненко С., 2015, с. 29).

Питання професійної підготовки вчителів нерозривно пов'язане із компетентнісним виміром цього процесу. Порівнюючи Державний стандарт початкової загальної освіти редакцій 2000 р., 2011 р. та 2018 р., науковиця О. Савченко зазначає, що ключовою ідеєю останнього є компетентнісний підхід в освіті. Основною зміною, яка відбулася між цими редакціями, є перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигм освіти. Формування компетентностей учнів початкової школи передбачає високий рівень сформованості професійної компетентності вчителів початкової школи. Тому, на думку автора, в основі професійної підготовки вчителів початкової школи лежить формування їх фахових компетентностей (Savchenko & Lokshyna, 2020, с. 3).

Специфіка професійної підготовки вчителя початкової школи зумовлює розвиток компетентностей, які дозволяють майбутньому вчителю успішно виконувати завдання, які покладено на нього на робочому місці. Важливе значення в контексті професійної підготовки вчителів початкової школи має визначення стратегії педагогічної підготовки на компетентнісній основі з урахуванням зарубіжного досвіду.

До прикладу, Європейський парламент та Рада Європи визначають компетентності як поєднання знань, навичок та ставлень, які відповідають певному контексту/ситуації (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018). Європейською комісією було розроблено перелік компетентностей вчителів, які згруповано за функціями вчителя: співпраця; робота зі знаннями, інформацією та технологіями; робота у суспільстві (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2010, с. 3–4).

Здійснений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що на загальноєвропейському рівні рекомендоване впровадження компетентнісного підходу, а орієнтація щодо визначення структури компетентностей вчителя відбувається з урахуванням основних функцій вчителя.

Тенденція до впровадження компетентнісного підходу у педагогічній підготовці знаходить своє відображення на рівні нормативно-правових документів окремих країн, які регулюють компетентності вчителя на національному рівні. На теренах Європейського Союзу існує різноманітний досвід кодифікації профілю компетентностей вчителя: через декрети, що регулюють вимоги до випускника ЗВО; через визначення загальних результатів навчання за педагогічними спеціальностями; через закони, якими визначено кваліфікацію, передумови та вимоги до рівня педагогічної підготовки; через національну рамку кваліфікацій; через підзаконні акти, якими регулюється організація програми педагогічної підготовки, проведення іспитів та сертифікація майбутніх вчителів; через законодавчу базу, якою визначено початкові вимоги до вчителя, вимоги до працевлаштування, статус вчителя, вимоги до підготовки у

закладі освіти та якісні критерії оцінки роботи вчителя; через університетську програму підготовки вчителя, у якій визначено стандарти педагогічної підготовки (Supporting teacher competences for better learning outcomes, 2013, с. 19).

Кодифікація вимог до вчителя на різних рівнях впровадження пов'язана із історичним розвитком країни та різними способами моніторингу виконання такого компетентнісного профілю. Розглянемо сутність та зміст компетентнісного профілю у країнах Бенілюксу детальніше.

У Бельгії (Фландрія) перелік компетентностей визначено у вигляді професійних стандартів (Supporting teacher competences for better learning outcomes, 2013, с. 20). Зокрема, існує 2 основоположні джерела, покладені в основу визначення рамок компетентностей: «кар'єрний профіль» (рамка компетентностей для досвідчених вчителів) та «базові компетентності» (рамка компетентностей для випускників ЗВО та молодих вчителів) (Supporting teacher competences for better learning outcomes, 2013, с. 53). Основні компетентності вчителя у Фландрії сформульовані на основі 10 основних функцій, які виконує вчитель: вчитель як провідник освітньо-виховного процесу; вчитель як джерело знань; вчитель як спеціаліст-предметник; вчитель-організатор; вчитель-інноватор та дослідник; вчителя як партнер батьків; вчитель як член шкільної команди; вчитель як партнер позашкільних закладів; вчитель як член освітньої громади; вчитель як носій культури. До кожної із цих функцій вчителя є перелік дескрипторів, які розтлумачують знання, навички, цінності та досвід, необхідний вчителю (*Додаток Б*) (Supporting teacher competences for better learning outcomes, 2013, с. 53).

У Бельгії (Валлонія) на законодавчому рівні не визначено компетентності вчителя початкової школи, проте визначено 13 загальних знань, умінь та навичок вчителя, серед яких: навичка використання знань з людинознавства з метою правильної інтерпретації педагогічних ситуацій; навичка співпраці із закладами освіти, колегами та батьками; знання нормативно-правової бази організації освітнього процесу; уміння застосовувати дисциплінарні та міждисциплінарні знання в обґрунтуванні педагогічних рішень; знання предметної дидактики;

демонстрація високого загальнокультурного рівня учнів; розвиток особистісних навичок, необхідних для професії; вияв етичного ставлення до оточуючих; навички командної роботи; навички розробки засобів навчання, їх тестування та вдосконалення; дослідницькі навички; уміння створювати, керувати та оцінювати педагогічні ситуації; навичка рефлексії освітнього процесу (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000, с. 2).

У німецькомовній спільноті Бельгії нормативно-правовою базою визначення компетентностей є Декрет про створення Автономної вищої школи. Декретом визначено загальні навички та уміння випускників цього ЗВО. Основними навичками, які визначені на нормативно-правовому рівні, є вільне володіння в усній та письмовій формі мовою навчання у сферах професійного спілкування; критичне осмислення та інтерпретація фактів у професійній діяльності, толерантність до інших культур, сприяння мовному різноманіттю; уміння слухати, спостерігати та сприймати особистість дитини, забезпечувати її освітні та соціокультурні потреби з метою виховання її особистості, незалежності та відчуття відповідальності; наявність базових знань із дисциплін, що вивчаються, а також з історії, науки та валеології; організація освітнього процесу як активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, використання доцільних методів та прийомів роботи, оцінювання та сертифікація у відповідності до правових норм; уміння організувати співпрацю з батьками дитини, шкільною адміністрацією, освітніми та культурними закладами, іншими соціальними інститутами з урахуванням відповідної нормативно-правової бази; уміння працювати у педагогічному колективі над виконанням спільних завдань по навчанню та вихованню особистості учнів; використання ІКТ в освітньому процесі, його контролі та власному професійному розвитку; здатність до професійного саморозвитку та професійного вирішення складних завдань в умовах невизначеності з використанням знань про групову динаміку (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 6) *(Додаток Б)*.

Відсутність кодифікації вимог до вчителя початкової школи на рівні Міністерства пов'язане з тим, що Автономна школа — це єдиний ЗВО регіону.

Проте освітні програми професійної підготовки вчителів початкової школи у цьому ЗВО побудовані таким чином, щоб забезпечити формування визначених умінь та розвиток навичок на рівні програмових результатів навчання (далі — ПРН).

У Нідерландах компетентності вчителів визначено на законодавчому рівні законом “Wet op de beroepen in het onderwijs” («Про педагогічні професії») (2013). Необхідні вчителям компетентності розподілені відповідно до функцій, які виконує вчитель (педагог, організатор, фахівець у предметному полі та способах навчання, а також комунікатор), та до сфери його діяльності (робота з учнями, колегами, робота у шкільному середовищі, професійний розвиток та самовдосконалення). Як наслідок, сформовано перелік 7 компетентностей вчителя початкової школи: міжособистісна компетентність; педагогічна компетентність; знання предметної складової та методична компетентність; організаційна компетентність; компетентність співпраці з колегами; компетентність співпраці в шкільному колективі; компетентність рефлексії та розвитку (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105; Wet op de beroepen in het onderwijs, 2020) (Додаток Б).

Розглянемо зміст цих компетентностей детальніше. Міжособистісна компетентність передбачає керування вчителя своєю поведінкою та обізнаність у впливі своєї поведінки на учнів. Окрім цього, до структури цієї компетентності входять знання про структуру групи та навички керівництва групою людей. Індикаторами сформованості компетентності є такі показники: вчитель усвідомлює, що відбувається в групі; слухає дітей та відповідає їм; попереджає негативну та стимулює позитивну поведінку дітей; приймає дітей такими, які вони є; спілкується ввічливо та враховує соціальне середовище, з якого походить дитина, у спілкуванні з нею (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105).

Педагогічна компетентність передбачає достатній рівень педагогічних знань вчителя та його вміння професійно та систематично створювати безпечне освітнє середовище для всього класу, групи та окремих учнів. Індикаторами

сформованості компетентності є: вчитель спостерігає, як спілкуються та співпрацюють між собою діти, а також обговорює з ними атмосферу в групі та манери спілкування одне з одним. Також вчитель поважає внесок дітей у роботу команди, цікавиться їх думками та хвалить дітей. Учитель стимулює дітей критично аналізувати власні переконання та поведінку, а також обговорювати це в групі (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105).

Знання предметної складової та методична компетентність спрямовані на створення ефективного освітнього середовища, у якому діти можуть набути соціально-необхідних знань та навичок. Індикатором сформованості компетентності є здатність вчителя створювати завдання, розробляти вправи та тести без помилок, а також чітко давати інструкцію до них; вчитель обирає різноманітні завдання ігрового характеру з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, використовує сучасні засоби навчання (ІКТ тощо...) (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105).

Організаційна компетентність передбачає наявність достатніх організаційних навичок вчителя для створення сприятливої навчальної та робочої атмосфери. Індикаторами є послідовне та педагогічно вмотивоване використання вчителем положень класного менеджменту (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105).

Компетентність співпраці з колегами передбачає достатні знання та навички вчителя для створення дружного та злагоджено працюючого педагогічного колективу в школі. Серед індикаторів наводять: ведення облікових даних учнів та відповідних реєстрів; тактовність з колегами та врахування інтересів школи (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105).

Компетентність співпраці в шкільному колективі передбачає знання та вміння співпрацювати з людьми та закладами, які долучені до роботи з дітьми чи до шкільного середовища. Серед індикаторів сформованості компетентності: вміння конструктивно спілкуватися з учасниками освітнього процесу та обґрунтовувати доцільність обраних методів співпраці (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105).

Компетентність рефлексії та розвитку передбачає аналіз та розвиток вчителем власних поглядів на професію та свою професійну компетентність. Серед індикаторів сформованості компетентності: вчитель висловлює свої думки щодо того, що важливого у професії вчителя, пояснює ключові ідеї своїх професійних поглядів, знає свої слабкі та сильні сторони, систематично працює над вирішенням педагогічних ситуацій (Education International & Oxfam Novib, 2011, с. 103–105)

Унормування компетентнісного профілю вчителів у Нідерландах дозволяє вибудувати освітні програми ЗВО на основі такого профілю, а також прозору та зрозумілу систему сертифікації вчителів.

У Люксембурзі компетентності вчителів визначено за 9 основними сферами діяльності вчителів: професійні вчинки вчителя; діяльність вчителя у колективі; встановлення партнерських відносин із сім'єю, соціальним оточенням дитини та дитиною; заохочення та підтримка розвитку дітей; врахування соціального походження та біографії дітей; співпраця з соціальними інститутами; знання психолого-педагогічної та предметної складових; саморефлексія; інтеграція ІКТ у професійну діяльність (Règlement grand-ducal du 22 août 2019 déterminant les modalités pratiques du stage, du cycle de formation de début de carrière, du certificat de formation pédagogique et de la période d'approfondissement, 2019) *(Додаток Б)*.

Як засвідчує аналіз нормативно-правового регулювання компетентнісного виміру підготовки вчителів початкової школи, у країнах Бенілюксу компетентності вчителів визначаються на основі опису загальних функцій вчителя. З огляду на це змістове наповнення освітніх програм, за якими відбувається професійна підготовка вчителів початкової школи, у різних ЗВО відрізняється *(Додаток Б)*. Окрім цього на рівні кодифікації компетентнісного профілю спостерігаємо відмінності: у Бельгії (Фландрія, Валлонія) та Нідерландах компетентнісний профіль кодифіковано на державному рівні. Натомість у німецькомовній спільноті Бельгії та Люксембургу — на рівні документів ЗВО, які регламентують його діяльність.



На основі аналізу джерельної бази, досвіду тлумачення поняття «професійна компетентність вчителя» в українському науковому дискурсі, вивчення нормативно-правових документів, які регламентують компетентнісний профіль вчителя у країнах Бенілюксу, та з огляду на об'єкт дослідження уточнимо поняття «професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу» як здатність особи успішно виконувати функції вчителя початкової школи, що є результатом комплексу професійних знань, умінь, навичок, ставлень та ціннісних орієнтацій, а також відображенням національних особливостей системи освіти.

Як зазначалося вище, процес професійної підготовки та його результат — готовність вчителя до роботи у початковій школі — є наслідком впливу ряду історичних та соціокультурних чинників, які визначають подальший розвиток системи освіти. Цими чинниками є тенденції. Аналіз змісту поняття «тенденція», а також класифікація тенденцій та аналіз основних тенденцій здійснювали Н. Терентьєва, О. Локшина, А. Сбруєва, О. Огієнко, Л. Пуховська, Н. Лавриченко, Г. Поберезська, П. Кряжев, А. Василюк, А. Кирда та ін.

Дослідниця поняття «тенденція» Н. Терентьєва проаналізувала тлумачення цього поняття, запропоноване у словниках та довідковій літературі (Терентьєва, 2013, с. 18–19). Проте всі запропоновані тлумачення мають спільні риси. Зокрема, Словник української мови подає наступне тлумачення поняття тенденції: «1) Напрямок розвитку чого-небудь» (Білодід та ін., 1979, с. 72). Науковиця зауважує, що є необхідність подальшого пошуку компаративного виміру цього поняття. Поняття «тенденція» — іншомовного походження, а Оксфордський словник англійської мови визначає його як «схильність до певної характеристики чи поведінки» (Oxford Dictionaries, 2019). Як зазначає О. Ситник, в іншомовному освітньому дискурсі поруч із лексемою «тенденція» вживається лексична одиниця «trend» як синонім, що позначає тенденції розвитку (Ситник, 2017, с. 41).

Науковці-компаративісти вважають, що тенденція є базовою категорією компаративістики (Локшина, 2011b, с. 5-14), відображенням закономірностей того чи іншого явища (Лавриченко, 2006, с. 17–23), виявом спрямованості руху та

якісних змін, що відбуваються під час цього руху (Локшина, 2011а, с. 5). Із філософської точки зору, на думку Н. Терентьєвої, тенденції варто розглядати як «спрямований розвиток будь-якого явища або процесу» (Терентьєва, 2013, с. 21).

За дослідженнями науковців, тенденції виконують дві функції: прогностичну (Локшина, 2011а, с. 5–14) та проєктивну (Поберезська, 2005, с. 25). Таким чином, здійснивши аналіз тенденцій, можемо передбачити розвиток явища як у короткотерміновій, так і в довгостроковій перспективі. Проте, на нашу думку, варто уточнити поняття тенденцій в освіті з точки зору освітологічного підходу, що дозволить комплексно поглянути на це поняття. Враховуючи, що, відповідно до освітологічного підходу, освіту розглядаємо з точки зору аналізу систем та підсистем освіти у їх сталому розвитку; умов, внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на цей розвиток; та домінант, що визначають вектор їх розвитку (Сисоєва, 2011, с. 8), уточнимо поняття тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи як спрямований розвиток відкритої та синергетичної системи професійної підготовки вчителів початкової школи, що здійснюється під впливом комплексу історичних, політичних, соціальних, економічних та освітніх чинників, які є детермінантами розвитку цієї системи.

З огляду на вищезазначене актуальним стає питання визначення та класифікації тенденцій. Компаративісти неодноразово робили спроби класифікувати тенденції. Зокрема, у контексті аналізу тенденцій реформування шкільної освіти Польщі А. Василюк виділяє тенденції на основі 4 критеріїв: характеру та тривалості (продовжані, ітеративні, епізодичні), новизни (запозичені та інноваційні), сприятливості чи гальмуванням освітніх змін (позитивні, негативні) та прогностичні (Василюк, 2011, с. 9).

Проте вважаємо, що ця класифікація має деякі обмеження, серед яких необхідність спостереження за системою освіти впродовж певного часу для виявлення характеру та тривалості тенденції. Окрім цього, з огляду на глобалізаційний характер освіти питання новизни та запозиченості тенденцій, на нашу думку, є дискусійним, адже системи вищої освіти розвиваються у напрямку уніфікації, що пов'язано із гармонізацією систем вищої освіти у ЄПВО.

Водночас критерій прогностичності тенденцій у контексті конструктивістської методології компаративного дослідження вважаємо суголосним поняттю про природу проєктивної та прогностичної функцій тенденцій. Тому у контексті нашого дослідження розглядатимемо всі тенденції з точки зору їх можливості прогнозувати розвиток системи освіти. Окрім цього, реалізацію критерію сприятливості та гальмування освітніх змін вважаємо доцільною в контексті застосування рівневого та просторового критеріїв до аналізу тенденцій, оскільки формування тенденцій на загальноєвропейському рівні відбувається через норми «м'якого права», а їх реалізація на інституційному рівні може мати характер гальмування освітніх змін.

Науковиця Н. Авшенюк досліджує тенденції освіти в умовах глобалізації. Дослідниця систематизувала тенденції за ознаками просторовості, фаз розвитку, тривалості та сутності (Авшенюк, 2016а, с. 14–16).

Нам імпонує думка дослідниці щодо класифікації тенденцій на глобальні, регіональні та національні за ознакою просторовості (Авшенюк, 2016а, с. 14–16). У подальшому ми застосуємо цей підхід до аналізу тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.

Аналіз зарубіжного наукового дискурсу дозволив Н. Терентьєвій виділити окремі категорії тенденцій вищої освіти: тенденції розвитку (trends as development); тенденції оцінювання (trends as estimation); тенденції встановлення або отримання / вилучення (trend-setting or deriving trend); тенденції прояву (trend as issue) (Терентьєва, 2016, с. 122). Як зазначає науковиця, тенденції розвитку дозволяють передбачити розвиток системи освіти у майбутньому, або ж відновити систему освіти у контексті історично-порівняльного дослідження на основі статистичних звітів та нормативно-правових документів. Тенденції оцінювання дозволяють виявити нові напрями розвитку явищ системи освіти та передбачити перспективи міждисциплінарних наукових досліджень. Тенденції встановлення або отримання / вилучення передбачають аналіз інновацій із їх подальшим вивченням та, як наслідок, впровадженням нових тенденцій. Тенденції прояву, як стверджує науковиця, безпосередньо стосуються невирішених питань та

передбачають розробку плану подальших дій щодо тієї чи іншої проблеми (Терентьєва, 2016, с. 122–123).

У контексті нашого дослідження, увагу привертають тенденції розвитку, їх урахування відповідає конструктивістській методології компаративного дослідження, що дозволить нам виокремити тенденції професійної підготовки вчителів в країнах Бенілюксу.

Досліджуючи тенденції шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, О. Локшина виділяє загальні та рівневі тенденції розвитку змісту освіти. Загальні тенденції є спільними для всіх країн Європейського Союзу, а рівневі — прослідковуються лише на певному рівні освіти (Локшина, 2011а, с. 20–25).

Вважаємо, що ця класифікація відповідає теорії «куба» М. Брея (Bray & Thomas, 1995, с. 475) та дозволяє розглянути тенденції системи освіти відповідно до того рівня, на якому вони виявляються. Окрім цього, тенденції, які виявляються на рівні системи початкової освіти, безпосередньо впливають на систему підготовки вчителів початкової школи, що відображається на нормативно-правовому рівні та на змісті підготовки вчителів початкової школи.

Рівневий підхід також частково було застосовано до класифікації тенденцій розвитку дорослих, запропонованих О. Огієнко. Науковиця виділяє загальноєвропейські, національні соціально-економічні, соціокультурні тенденції, тенденції людського виміру та функціонального виміру в освіті дорослих (Огієнко, 2008, с. 380–382). У контексті аналізу тенденцій розвитку вищої освіти країн Західної Європи Г. Поберезська виділяє такі рівні тенденцій: мегатенденції та субтенденції (Поберезська, 2005, с. 5). Схожі погляди висловлює і А. Сбруєва, аналізуючи глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти (Сбруєва, 2008, с. 16).

Застосування рівневого підходу дозволило Н. Мосьпан виокремити тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці Європейського Союзу. Зокрема, на макрорівні дослідниця виокремлює такі тенденції: глобалізація вищої освіти, збільшення контингенту іноземних студентів, академічна мобільність, інтернаціоналізація вищої освіти, європеїзація вищої освіти, зростання кількості

фахівців з вищою освітою, впровадження альтернативного фінансування, маркетинг вищої освіти, моніторинг і поширення інформації про попит і пропозицію фахівців на ринку праці, дерегуляція ринку праці, актуалізація навчання протягом життя, демографічний спад та інші тенденції. На мезорівні Н. Мосьпан виокремлює розвиток автономії ЗВО; створення систем внутрішнього забезпечення якості освіти в ЗВО; зростання конкуренції та співпраці між ЗВО; невідповідність кваліфікації випускників ЗВО потребам ринку праці; моніторинг працевлаштування випускників та інші тенденції. На макрорівні дослідниця визначає такі тенденції: розроблення спільних міжнародних і національних програм; використання індивідуальних, цифрових підходів до навчання; перехід до міждисциплінарного навчання; формування професійно-орієнтованих навичок; зміна парадигми результатів навчання тощо (Мосьпан, 2019, с. 334–377).

Вважаємо за необхідне зазначити доцільність використання у дослідженні рівневого підходу до визначення тенденції. Водночас зауважимо необхідність виявлення специфіки реалізації вищезначених Н. Мосьпан тенденцій у країнах Бенілюксу.

Проте на повноту класифікації тенденцій може претендувати класифікація, що запропонована та обґрунтована Н. Терентьевою на основі аналізу міжнародних доповідей, звітів та проєктів. Детальніше розглянемо структуру цієї класифікації. Науковиця розподіляє тенденції за регіоном розповсюдження (глобальні та регіональні); за рівнем встановлення пріоритетів розвитку та впровадженням (виокремленням) у процесі стратегічного планування і соціально-економічного розвитку (транснаціонального, національного, та регіонального рівнів); за часовою тривалістю (наскрізні та локальні тенденції); за наслідками, які можна оцінити (позитивні, негативні та дискурсивні тенденції); за характерними ознаками (тенденції із конвергентними та дивергентними ознаками); за динамікою прояву (прогностичні, динамічні та еволюційні ознаки); за ступенем підпорядкованості (за В. Луговим) (головні та підпорядковані тенденції); за ступенем прояву (за В. Луговим) (актуальні та потенційні тенденції) (Терентьева, 2016, с. 123–125).

Надалі буде застосовано рівневий підхід до аналізу спільних та відмінних тенденцій професійної підготовки, оскільки як наслідок процесу євроінтеграції наш інтерес становлять кращі освітні практики, які можна впровадити в Україні.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення базових понять нашого дослідження у нормативно-правовій літературі та доробку вчених, було з'ясовано, що поняття «професійна підготовка вчителя початкової школи» та «професійна компетентність вчителя початкової школи» були допоміжними для визначення основного поняття нашого дослідження «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи», яке тлумачимо як спрямований розвиток відкритої та синергетичної системи професійної підготовки вчителів початкової школи, що здійснюється під впливом комплексу історичних, політичних, соціальних, економічних та освітніх чинників, які є детермінантами розвитку цієї системи.

### **Висновки до першого розділу**

З метою виокремлення тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу проаналізовано соціально-економічні передумови реформування вищої педагогічної освіти у цих країнах. Історичними передумовами є тісні історичні зв'язки окремих регіонів Західної Європи та значна роль мов у становленні держави. Політичними передумовами є утворення торгово-митного союзу Бенілюкс, спільна освітня політика країн щодо взаємовизнання дипломів кожної з освітніх систем союзу. Соціальними передумовами визначено зростання кількості населення, висока щільність населення та суспільний мультилінгвізм країн, зменшення набору на педагогічні спеціальності. Економічними передумовами визначено високий рівень видатків на освіту, відносно невисокий рівень заробітної плати вчителів. Аналіз передумов дозволив системно підійти до вивчення предмета дослідження на засадах освітологічної парадигми (вивчення систем та підсистем освіти, внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на систему освіти, а також внутрішніх детермінант розвитку такої системи).

Вивчено нормативно-правове підґрунтя реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу, проаналізовано наукові положення та висновки дослідників у межах освітологічної парадигми; компетентнісного підходу в освіті, середовищного підходу в освіті, компаративної педагогіки; професійної підготовки вчителів початкової школи, а також праці зарубіжних дослідників з проблеми дослідження. Зазначено, що на загальноєвропейському рівні на утворення тих чи інших тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи впливають норми «м'якого права», а на рівні окремих країн — норми «жорсткого права». Вивчення наукового дискурсу засвідчило багатогранність наукових підходів до вивчення проблеми та дозволило виявити окремі її аспекти: управління системою професійної підготовки вчителів початкової школи, впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки, змістово-технологічне забезпечення підготовки вчителя початкової школи, урахування мовного питання у системі професійної підготовки, моделювання освітнього середовища педагогічного ЗВО, що має значення для подальшого аналізу та систематизації тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.

На підставі здійсненого аналізу основних підходів до тлумачення базових понять дослідження було уточнено поняття «професійна підготовка вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу» — системний, неперервний, керований та динамічний процес, який є результатом впливу історичних та соціокультурних чинників на освіту, кінцевою метою якого є сформованість професійно значущих компетентностей вчителя початкової школи з урахуванням його функціональних обов'язків, а результатом — суб'єктивний стан готовності суб'єкта до виконання професійних функцій вчителя початкової школи. Поняття «професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу» уточнено як здатність особи успішно виконувати функції вчителя початкової школи, що є результатом комплексу професійних знань, умінь, навичок, ставлень та ціннісних орієнтацій, а також відображенням національних особливостей системи освіти. Ці поняття слугували допоміжною основою для уточнення базового поняття

дослідження — «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи», яке уточнено як спрямований розвиток відкритої та синергетичної системи професійної підготовки вчителів початкової школи, що за своєю сутністю є результатом впливу комплексу історичних, політичних, соціальних, економічних та освітніх чинників, які є детермінантами розвитку цієї системи.

***Зміст розділу відображений у таких авторських публікаціях:***

1. Головатенко, Т. (2019b). Поняття «мультилінгвальна освіта»: європейський і освітологічний дискурс. *Освітній простір України*, (15), 227–234. <https://doi.org/10.15330/esu.15.227-234>
2. Holovatenko, T. (2019b). Legislative provision of primary school teacher training in the Benelux countries and Ukraine. In *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante*. Plateforme scientifique européenne. <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.10>
3. Holovatenko, T. (2019c). Legislative provision of primary school teacher training in the Netherlands. У О. Lokshyna (Ред.), *Comparative and international education – 2019: Internationalization and integration in education under globalization* (с. 179–180). Трек-ЛТД. <https://doi.org/10.32405/978-617-7263-79-0-2019-256>
4. Holovatenko, T. (2019c). The notion of multilingualism in foreign scientific discourse. In I. Tsependa (Eds.), *Teaching foreign languages in ukraine and beyond: Best practices and challenges* (с. 83–85). NAIR. [https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції\\_Conference-proceedings\\_Ivano-Frankivsk-2019.pdf](https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції_Conference-proceedings_Ivano-Frankivsk-2019.pdf). ISBN 978-966-2716-34-4



## РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ

### 2.1. Варіативні моделі підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу

Аналіз нормативно-правової документації та наукових доробків учених засвідчив необхідність розгляду специфіки професійної підготовки вчителів початкової школи в окремих освітніх системах країн Бенілюксу. З метою вивчення особливостей професійної підготовки вчителів у ЗВО країн Бенілюксу, уніфікації зібраних даних щодо професійної підготовки, а також з метою визначення тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи доцільним є використання методу моделювання, який є одним з інструментів конструктивістської методології компаративного дослідження.

Необхідність використання методу моделювання з метою оновлення педагогічної освіти визначено Концепцією педагогічної освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 5). Відтак окреслимо специфіку подальшого використання цього методу в контексті нашого дослідження. Моделювання як науковий метод спрямований на заміщення реальних об'єктів їх аналогами з метою опису структури об'єкту, особливостей його функціонування та розвитку. Модель дає змогу науковцю оцінити властивості та тенденції розвитку об'єктів та зробити на їх основі прогноз (Лопатьєв, 2007, с. 6). Суголосну думку висловлює С. Вітвицька, зазначаючи, що модель є аналогією та проміжною сходинкою між теорією та її перевіркою на практиці (Вітвицька, 2008, с. 34).

Питання розробки педагогічних моделей вивчали В. Биков, С. Власенко, Л. Вішнікіна, О. Дубасенюк, О. Савченко, Л. Хомич та інші науковці. До прикладу, О. Савченко розглядає освітню модель як модель змісту навчання, який необхідно засвоїти дитині початкової школи (Савченко, 1999). На думку Л. Вішнікіної, метою педагогічного моделювання є відтворення у простішому

вигляді структури педагогічного явища та отримання нових знань про об'єкт дослідження (Вішнікіна, 2008). Суголосну думку висловила О. Дубасенюк, яка зазначила, що аналіз, урахування умов розвитку педагогічного явища, передбачення шляхів його розвитку вимагає від науковця створення багаторівневої педагогічної моделі (Дубасенюк, 2008, с. 8–28).

Серед педагогічних моделей окремою категорією є моделі освіти, які відображають взаємозв'язки всередині системи освіти, яку В. Биков розуміє як множину елементів, що «...виділені з середовища суспільства за ознакою належності виділених об'єктів і відношень до реалізації цілей освіти» (Биков, 2007, с. 31–32). За тлумаченням педагогічного словника, освітня модель — це «освітня система, що включає цілі та зміст освіти, проектування навчальних планів та програм, окремі цілі керівництва діяльністю суб'єктів освітнього процесу, моделі групування учнів, методи контролю та звітності, способи оцінки процесу навчання» (Коджаспирова & Коджаспиров, 2005, с. 94). Освітні моделі відображають особливості професійної підготовки фахівця. Як зазначає С. Батишев, «модель підготовки спеціаліста — це система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію» (Батишев, 1999, с. 78). Це визначення згодом було актуалізоване та переосмислене Г. Михайлишин, яка розглядає модель підготовки фахівця як «результат педагогічного моделювання, проєкт ефективної технології організації процесу підготовки; віддзеркалення її будови, складових компонентів, якостей специфіки, системних процесів і взаємозв'язків, змісту за цільовим призначенням на рівнях організації системного управління» (Михайлишин & Кондур, 2019, с. 99). Суголосну думку знаходимо у доробку О. Матвієнко (Матвієнко та ін., 2021, с. 49). Беручи цю думку за основу, зробимо висновок про те, що з точки зору конструктивістської методології, моделювання професійної підготовки дозволяє узагальнити досвід професійної підготовки та виявити тенденції подальшого розвитку системи у заданих умовах.

Згідно із класифікацією ISCED, запропонованою ЮНЕСКО, професійна підготовка може відбуватися на 5–8 рівнях, що відповідають вищій професійній освіті (International Standard Classification of Education, 2013). В Україні це 5–8 рівень Національної рамки кваліфікацій (Рівні національної рамки кваліфікацій, 2020). За Законом України «Про вищу освіту» здобувачі отримують вищу освіту відповідно до освітньої програми, яка «є системою освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ECTS, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» (Закон України «Про вищу освіту»).

Розробка моделей вищої педагогічної підготовки вчителів була предметом вивчення С. Вітвицької, С. Власенко, Р. Зузовськи, С. Доніци-Шмідт, Ж. Седеревічуйте-Пачайскіної, Б. Вайноріте, Н. Рауд, О. Орехової та інших науковців. Зауважимо, що з метою створення варіативної моделі необхідно здійснити більш широкий аналіз освітнього простору країн регіону. Серед досліджень, спрямованих на порівняння моделей освіти, нашу увагу привертають ті, де враховується нормативно-правове підґрунтя функціонування системи закладів педагогічної підготовки (Вітвицька, 2015, с. 17; Власенко, 2002, с. 147–149). С. Вітвицька зазначає, що описові моделі вищої освіти описують завдання, структуру та основні компоненти освітнього процесу (Вітвицька, 2008, с. 71). Ми погоджуємося з цією думкою, проте зазначимо, що, на нашу думку, ця група моделей більшою мірою відображає структуру системи вищої освіти. Тому з огляду на це першим рівнем варіативної моделі визначимо структурні моделі освіти (*Додаток В*), (Kotenko & Holovatenko, 2020, с. 92–114).

Таблиця 2.1.1

### Варіативні моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи в Європейському Союзі

<b>Структурні моделі</b>		
<i>Мета:</i> представити підходи до організації системи вищої освіти, що відображено у відповідному нормативно-правовому забезпеченні та функціонуванні певного типу закладів		
<i>Бінарна модель</i>	<i>Унітарна модель</i>	<i>Диференційна модель</i>
Охоплює заклади університетського та неуніверситетського сектору, які забезпечують академічну та професійну підготовку	Охоплює університети та коледжі, які входять до їх структури. Заклади забезпечують академічну та професійно орієнтовану освіту	Охоплює програми довгого та короткого циклів, що запропоновані університетами або прирівняними до них закладами освіти, а також інститутами або секціями підготовки вчителів
Приклади: Німеччина, Бельгія, Нідерланди, Люксембург	Приклади: Швеція, Італія, Австрія, Фінляндія, США	Приклади: Франція, Данія
<b>Функціональні моделі</b>		
<i>Мета:</i> представити зміст педагогічної підготовки через послідовність опануван майбутніми вчителями теоретичного та практичного компоненту підготовки		
<i>Паралельна модель</i>	<i>Послідовна модель</i>	
Майбутні вчителі вивчають блок психолого-педагогічних, загальноосвітніх, спеціальних дисциплін та проходять практичну підготовку одночасно	Майбутні вчителі спершу вивчають теоретичні дисципліни, а потім опановують практичний компонент підготовки	
Приклади: Люксембург, Бельгія (Фландрія), Бельгія (Валлонія), Нідерланди, Чехія та ін.	Приклади: Німеччина, Франція, Бельгія (німецькомовна спільнота) та ін.	
<b>Моделі підготовки випускника</b>		
<i>Вчитель початкової школи (generalist teacher)</i>	<i>Вчитель 3 предметів початкової школи (semi-specialist teacher)</i>	<i>Вчитель ІМ у початковій школі (specialist teacher)</i>
Випускник може навчати усіх предметів діючої державної навчальної програми	Випускник може навчати щонайменше 3 предметів у початковій школі	Випускник філологічної спеціальності, який може навчати іноземної мови у початковій школі
Приклади: Бельгія (Фландрія), Бельгія (німецькомовна громада), Нідерланди, Франція, Люксембург, Італія та ін.	Приклади: Данія, Бельгія (Валлонія) та ін.	Приклади: Бельгія (Валлонія), Бельгія (німецькомовна громада), Греція, Іспанія, Хорватія, Португалія та ін.

Джерело: розроблено автором на основі вивчення джерел (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, с. 17)

Мета структурних моделей освіти — представити підходи до організації системи вищої освіти, що відображено у відповідному нормативно-правовому забезпеченні та функціонуванні певного типу закладів. Група структурних моделей охоплює бінарну, унітарну та диференційну моделі. Розглянемо специфіку їх функціонування детальніше (табл. 2.1.1).

Бінарна модель вищої освіти передбачає існування двох секторів: університетського та неуніверситетського. Університетська освіта академічно орієнтована та передбачає реалізацію наукових досліджень. Вища професійна освіта у неуніверситетському секторі є практико-орієнтованою. Типовими країнами з бінарною моделлю є Бельгія, Німеччина, Норвегія, Ірландія, Нідерланди та Люксембург та ін. (Сисоєва & Кристопчук, 2012, с. 221)

Розглянемо специфіку організації бінарної системи освіти у Бельгії. Вищу педагогічну освіту, яка дозволяє працювати у початковій школі можна отримати на рівні ISCED 6, який відповідає бакалаврському рівню вищої освіти або його еквіваленту та який передбачає тривалість освітньої програми — 3–4 роки (ISCED 2011, с. 53). Проте у кожній автономній спільноті Бельгії напрацьовано власний досвід організації професійної підготовки вчителів. Розглянемо його детальніше.

У франкомовній Валлонії функціонування бінарної системи освіти регулюється Декретом «Про організацію вищої освіти, та її інтеграцію до ЄПВО та рефінансування університетів», відповідно до якого вищу освіту на рівні бакалавра надають університети, вищі школи (*hautes écoles*) та школи мистецтва (Статті 1, 4) (*Décret définissant l'enseignement supérieur*, 2001, с. 1, 3). Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Валлонії визначена Декретом «Про підготовку вчителів». Цей декрет вступив у силу з 2020/21 н.р. та розпочав реформу педагогічної підготовки у Валлонії. Вчителям початкової школи достатньо опанувати освітню програму у вищій школі (*hautes écoles*) (*Décret définissant la formation initiale des enseignants*, 2019, с. 5).

У німецькомовній спільноті педагогічну освіту можна здобути в Автономній вищій школі. Система вищої освіти у німецькомовній спільноті Бельгії визначена Конституцією Бельгії (1981), законом «Про загальну структуру вищої освіти»

(1970) та Декретом «Про створення Автономної вищої школи від 27.06.2005 р.» (2005). Метою професійної підготовки вчителів початкової школи в Автономній вищій школі є формування професійної компетентності на основі наукових знань, набуття практико-орієнтованих знань, особистий розвиток студентів, розвиток творчих здібностей та критичного мислення (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomien Hochschule, 2005, с. 4). Освітня програма розрахована на 3 роки, проте після цього майбутні вчителі проходять практичну підготовку, що називається референдаріат. Випускники Автономної вищої школи, пройшовши таку підготовку можуть працювати вчителем або продовжити навчання в університеті Валлонії (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomien Hochschule, 2005).

Розглянувши систему освіти в німецькомовній громаді Бельгії, нашу увагу привертає ряд ознак схожості із системою підготовки майбутніх учителів у Німеччині: організація підготовки у ЗВО або прирівняних до них неуніверситетських закладах професійної підготовки (т. зв. Fachhochschulen); бінарність системи вищої освіти та обов'язковість проходження референдаріату для отримання допуску до роботи вчителем початкової школи. Ці риси схожості пов'язані із тісними історичними зв'язками цього регіону Бельгії із Німеччиною.

Нормативно-правове регулювання питань вищої освіти у Фландрії здійснюється відповідно до закону «Про вищу освіту» (Codex Hoger Onderwijs, 2014). Законом «Про вищу освіту» визначено загальні положення, структуру, фінансування та керівництво системою вищої освіти Фландрії. Відповідно до розділу 8 Закону мовою навчання є нідерландська. Проте за необхідності ЗВО можуть надавати освітні послуги ІМ, якщо це пов'язано із опануванням ІМ як спеціальності; курс викладається запрошеним професором-іноземцем; курси опановують в іншому ЗВО (академічна мобільність); за обґрунтованої доданої вартості викладання курсу ІМ (Codex Hoger Onderwijs, 2014).

Законом Фландрії «Про вищу освіту» (Розділ 1, Стаття I.2) визначено, що вищу освіту надають університети та коледжі (вищі школи hogeschool). Відповідно до Статті II.64 отримання ступеня бакалавра передбачає накопичення 180 кредитів ECTS у професійно або академічно орієнтованих закладах освіти

(Codex Hoger Onderwijs, 2014). Це створює нормативну базу бінарної системи освіти у Фландрії.

Окрім цього, регулювання питань вищої освіти відбувається наступними документами: Декрет «Про реструктуризацію вищої освіти у Фландрії» (Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen, 2014), Декрет «Про структуру кваліфікацій» (Decreet betreffende de kwalificatiestructuur, 2020) та Декрет «Щодо гнучкості системи вищої освіти у Фландрії та невідкладних заходів у системі вищої освіти» (Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen, 2014). Окрім цього, Декрет «Про підготовку вчителів у Фландрії» (Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen, 2007) визначає особливості підготовки майбутніх учителів у Фландрії, а професійний профіль вчителів (Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar, 2007) визначає перелік тих компетентностей, які необхідні майбутнім вчителям для успішного виконання діяльності на робочому місці.

Декретом «Про реструктуризацію вищої освіти у Фландрії» визначено особливості зарахування на програми бакалаврату та магістратури, систему забезпечення якості освіти та систему акредитації. Декретом «Щодо гнучкості системи вищої освіти у Фландрії та невідкладних заходів у системі вищої освіти» у 2004 р. уведено в дію кредитно-модульну систему навчання, систему визнання попередньо здобутого рівня навчання та закладено основу системи кваліфікацій та професійних компетентностей.

Відповідно до закону «Про вищу освіту» (2003 р.) у Фландрії функціонує 5 університетів та 19 вищих шкіл Hogeschool, в яких студенти отримують вищу педагогічну освіту (Codex Hoger Onderwijs, 2014). З метою співпраці з 2004 р. вищі школи та університети Фландрії утворюють асоціації. Діяльність асоціацій дозволяє уніфікувати вимоги до вступників та до якості освіти у всіх закладах регіону. Аналіз закону «Про вищу освіту» у Фландрії дозволив нам з'ясувати, що на території спільноти є 5 асоціацій: Асоціація Гентського університету, Асоціація Католицького університету в м. Льовен, Асоціація університету та

вищих шкіл м. Антверпен та м. Лімбург, Асоціація Брюссельського університету. На асоціації покладено такі завдання: оптимізація навчальних програм, фундаменталізація професійної підготовки шляхом скорочення кількості курсів на основі спеціалізацій, створення гнучких навчальних програм, що спрощують перехід між ступенем бакалавра та магістра, залучення кваліфікованих спеціалістів, проведення систематичного моніторингу навчальної діяльності з метою підвищення якості освітнього процесу, розширення науково-дослідного сектору в університетських коледжах, розвиток відносин із роботодавцем (Codex Hoger Onderwijs, 2014). Вчителів початкової школи готують у вищих школах hogeschool, де студенти опановують професійно орієнтовані програми, а особливий акцент робиться на практико-орієнтованому навчанні.

Система вищої педагогічної підготовки у Нідерландах організована відповідно до Акту, який регулює функціонування системи вищої освіти. Аналіз Акту про вищу освіту свідчить про те, що майбутні вчителі початкової школи отримують кваліфікацію в університетах, інститутах прикладних наук або вищих школах (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 2019). Структурна близькість систем освіти Фландрії та Нідерландів створює передумови для близькості на рівні змісту освіти, а історичні взаємозв'язки в регіоні призвели до утворення спільного для Нідерландів та Фландрії Агенства із акредитації (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (далі — NVAO)). За результатами аналізу діяльності Агенства, з'ясовано, що воно опікується системою якості вищої освіти у Фландрії та Нідерландах, акредитацією програм вищої освіти та аналізом якості діяльності ЗВО (Over ons, 2020).

Здійснений аналіз дозволяє виділити такі риси схожості між системою освіти Фландрії та Нідерландів: бінарність структури вищої освіти, близькість на рівні змісту освіти та системи забезпечення якості вищої освіти.

Приклад організації системи вищої освіти у Бельгії є унікальним, адже уряд кожного мовного регіону безпосередньо впливає на освітню політику регіону та функціонування системи освіти. Як засвідчує аналіз нормативно-правової бази організації системи вищої освіти у Бельгії, професійно орієнтовану освіту можна



здобути у закладах неуніверситетського сектору (вищі школи hogeschool, hautes écoles, hochschules), натомість академічно орієнтована освіта надається університетами. Окрім цього, у Фландрії та німецькомовній спільноті Бельгії прослідковується тенденція до структурної близькості системи педагогічної підготовки з Нідерландами та Німеччиною. У Фландрії та Нідерландах також є близькість на рівні змісту програм педагогічної підготовки, що дозволяє одному Агенству з акредитації діяти на території Нідерландів та Фландрії (Over ons, 2020).

Серед країн союзу Бенілюкс особливої уваги заслуговує система вищої освіти Люксембургу, яка залишається найменш дослідженою науковцями. Вчителів початкової школи готують лише в Університеті Люксембургу (Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg, 2003). Проте вищу педагогічну освіту також можна отримати через професійні асоціації, міжнародні університети, які мають філії у Люксембурзі, або відкриті дослідницькі центри (National Education Systems. Luxembourg Overview, 2020). Водночас перевага надається університетському типу педагогічної освіти. З огляду на це, класифікуємо систему освіти Люксембургу до бінарної системи освіти.

За результатами аналізу бінарної системи освіти було з'ясовано, що в її основі лежить функціонування університетського та неуніверситетського секторів вищої освіти. Характерною рисою бінарної системи освіти є чітка орієнтація на практичну діяльність або на дослідження від початку опанування освітньої програми. Серед переваг бінарної моделі освіти — можливість вступників обирати програми, що готують до практичної або наукової роботи, а тому є чітка орієнтація на запити ринку праці та запити потенційних роботодавців. Проте недоліком такої системи є складна система переходу між університетським та неуніверситетським сектором.

У межах групи структурних моделей вищої освіти науковці також виокремлюють унітарну модель освіти, за якої заклади професійної освіти та коледжі належать до структури університетів. Навчання розподілене на академічний та професійно спрямований цикли, що мають різну тривалість.

До прикладу, системи вищої освіти Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії функціонують за унітарною системою (Вітвицька С.С., 2008, с. 71).

З огляду на те, що вивчення унітарної моделі організації освіти у Фінляндії не є предметом нашого дослідження, зупинимось лише на суттєвих характеристиках, які відрізняють цю модель від бінарної. Фінська вища освіта представлена університетами та університетами прикладних наук. Структура вищої освіти регулюється Актом “Universities Act” (2016). Підготовка вчителів початкової школи відбувається в університетах. Особливістю фінських університетів є їхня повна автономія (Finland, 2020), (Котенко & Руднік, 2017, с. 32–36).

Серед суттєвих відмінностей між бінарною моделлю освіти та унітарною виокремимо наступну: в унітарній моделі вищої освіти перехід студентів між рівнями освіти відбувається у межах одного типу закладу освіти, що унеможлиблює наявність будь-яких перешкод на рівні змісту освітніх програм та вимог до кваліфікації (Finland, 2020). Натомість у бінарній моделі перехід відбувається між різного типу закладами, кожен з яких має свою специфіку.

Наступною структурною моделлю вищої освіти є диференційна модель, яка охоплює кілька типів вищої школи. До прикладу, це можуть бути програми довгого та короткого циклів, що запропоновані університетами або прирівняними до них закладами освіти, а також інститутами або секціями підготовки вчителів.

Серед європейських країн диференційна модель вищої освіти представлена у Данії та Франції. Проаналізуємо систему вищої педагогічної освіти Франції. Відповідно до французького Кодексу законів про освіту, у Франції є 4 типи ЗВО: університети; школи та інститути поза університетами; заклади, що прирівняні до ЗВО; французькі закордонні школи; спеціалізовані заклади (“grands établissements”); співтовариства університетів та шкіл (Code de l'éducation, 2020).

З 2013 р. підготовка вчителів початкової школи на рівні бакалаврату відбувається в університеті. Далі майбутні вчителі складають іспит та обирають тип школи, у якій вони планують працювати. Варто зазначити, що вчителі початкової школи у Франції є державними службовцями, тому функціонує система

призначень випускників на посаду. Подальша педагогічна підготовка відбувається у школах, які мають договір про співпрацю із закладами підготовки майбутніх учителів (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)) у відповідних освітніх округах (académie). Ці заклади надають магістерський ступінь майбутнім вчителям, що є підставою до внесення їх імен до загальнонаціональної системи у їх освітньому окрузі (académie), через який відбувається призначення на роботу (Cornu, 2015, с. 290, 300).

Серед переваг диференційної моделі вищої освіти вбачаємо можливість обрати шлях професійного розвитку, відповідно до запитів замовника освітніх послуг. Проте серед недоліків цієї моделі виділимо ускладнений перехід між різними закладами освіти, що пов'язано із різницею в освітніх програмах та вимогах до рівня освіти у кожному із закладів, а також необхідність централізованого управління функціонуванням системи освіти.

Здійснений аналіз структурних моделей вищої освіти дозволяє нам зробити ряд наступних висновків: вища педагогічна підготовка в Європейському Союзі відбувається на рівні ISCED 6–7; у всіх країнах Бенілюксу підготовка вчителів початкової школи відбувається на рівні бакалаврату (ISCED 6); типи закладів освіти, що надають педагогічну підготовку вчителів початкових класів, суттєво відрізняються у різних країнах та відображають історичний контекст становлення системи освіти.

Проаналізувавши структурні моделі організації системи освіти, розглянемо змістовий рівень професіоналізації майбутніх учителів. На рівні змісту освіти загальноприйнятою є класифікація моделей педагогічної освіти, запропонована організацією Eurydice, в основі якої лежить аналіз послідовності опанування майбутніми вчителями теоретичної та практичної складових педагогічної підготовки. З огляду на те, що мова йде про функціональну підготовку вчителів до здійснення професійної діяльності, надалі розглянемо цю групу моделей як функціональні моделі педагогічної підготовки. Метою функціональних моделей є представлення змісту педагогічної підготовки через послідовність опанування

майбутніми вчителями теоретичного та практичного компоненту підготовки (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, с. 17).

Сутність паралельної моделі (concurrent model) полягає в одночасному вивченні майбутнім педагогом усіх компонентів педагогічної підготовки (блоку психолого-педагогічних дисциплін, загальноосвітніх дисциплін, спеціальних дисциплін та проходження практичної підготовки) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, с. 17).

Прикладом організації паралельної моделі педагогічної підготовки є програми підготовки майбутніх учителів початкової школи в Бельгії, Нідерландах, Люксембурзі. До прикладу, в Університеті Люксембургу програма підготовки майбутніх учителів початкової школи розрахована на 240 кредитів ECTS та 8 семестрів підготовки (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018). Педагогічна підготовка вчителів розпочинається з першого семестру та відбувається на базах освітніх установ (шкіл, позашкільних закладів освіти тощо) (Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019–2020, с. 7).

На педагогічну підготовку впродовж усього терміну навчання відведено 64 кредити ECTS з 240 кредитів ECTS (Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019–2020, с. 7).

Серед переваг паралельної моделі педагогічної підготовки дослідники Ж. Седеревічуйте-Пачайскіна та Б. Вайноріте зазначають інтеграцію теоретичних та практико-орієнтованих знань, розвиток та «кристалізацію» педагогічних інтересів студентів, а також практичне дослідження проблем, пов'язаних з освітнім процесом (Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Vainorytė, 2015, с. 348).

Одним з ключових аргументів, який науковці наводять на користь паралельної моделі підготовки вчителів, є значна кількість педагогічної практики, яка сприяє професійному самовизначенню майбутніх учителів, розвитку їх професійно-значущих компетентностей (Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Vainorytė, 2015, с. 349). Однією з ознак цієї моделі є інтегрований характер дисциплін, що вивчаються, а також дисциплін психолого-педагогічного циклу та одночасної

практичної підготовки. Як наслідок, провідним підходом, що функціонує у межах паралельної моделі педагогічної підготовки, є компетентнісний та середовищний підходи (Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Vainorytė, 2015, с. 348).

За результатами аналізу педагогічної літератури та освітньої програми «Початкова освіта» Університету Люксембургу, можемо виділити ряд переваг паралельної моделі підготовки: тісний зв'язок між теорією та практикою, можливість відпрацювати теоретично опановані знання на практиці, а також можливість здійснювати теоретичну підготовку та дослідження впродовж педагогічної практики. Проте серед недоліків паралельної підготовки можемо відзначити відсутність чіткої регламентації тривалості педагогічної підготовки, оскільки практична підготовка включена до освітньої програми, а питання змістового наповнення освітніх програм вирішується закладами освіти самостійно.

Послідовна модель (consecutive model) професійної підготовки передбачає вивчення спершу загальних та спеціальних дисциплін, а вже на другому етапі — вивчення блоку психолого-педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, с. 17). Проте, у зв'язку із переходом європейських освітніх систем на трирівневу структуру, реалізація послідовної моделі на теренах Європейського Союзу має свою специфіку. Надалі розглянемо специфіку реалізації цієї моделі на прикладі Німеччини та німецькомовної спільноти Бельгії, освітні системи яких історично мають міцні зв'язки, а шляхи реалізації послідовної моделі мають свою специфіку.

У Німеччині майбутні вчителі початкової школи можуть отримати одну із наступних спеціальностей: «Вчитель початкової школи» (“Lehramt an Grundschulen”), «Вчитель першого рівня освіти з/без права інклюзивної освіти» (“Lehramt für die Primarstufe mit oder ohne inklusionspädagogischer Schwerpunktbiidung”) або «Вчитель першого рівня освіти» (“Lehramt für die Primarstufe”) (Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw, 2019, с. 5).

Серед національних особливостей німецької системи освіти — наявність етапу педагогічної підготовки «референдаріату». До прикладу, у Бранденбурзі майбутні

вчителі початкової школи опановують бакалаврську освітню програму (180 ECTS), а після цього продовжують навчання на магістерському рівні (120 ECTS) та обов'язково проходять дванадцятимісячну практичну підготовку «референдаріат», яка організована у формі семінарів та практичних занять викладачів ЗВО та роботодавців (Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg, 2018).

Проте варто зазначити, що у Німеччині під час навчання на бакалавраті та магістратурі студенти також проходять педагогічну практику. Наявність етапу референдаріату зумовлена історичними та національними особливостями розвитку системи педагогічної освіти в країні.

Професійна підготовка вчителів початкової школи у німецькомовній спільноті Бельгії є результатом історичних чинників, які впливали на систему освіти східних кантонів Бельгії. Під час навчання на бакалавраті студенти Автономної вищої школи опановують як теоретичний зміст, так і проходять практичну підготовку. По завершенні освітньої програми обов'язковим є проходження року практичної підготовки на посаді вчителя (референдаріат).

Як засвідчує аналіз програм практики в Автономній вищій школі, практики впродовж навчання на бакалавраті спрямовані на формування окремих компетентностей майбутнього вчителя, а практика-референдаріат має на меті комплексне формування професійної компетентності вчителя початкової школи (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019), с. 56).

Науковці Ж. Седеревічуйте-Пачайскіна та Б. Вайноріте, аналізуючи переваги та ризики функціонування послідовної моделі педагогічної підготовки, зазначають, що економічно ця модель професійної підготовки є вигідною. Це пов'язано із скороченням терміну навчання та вирішенням проблеми недостатньої кількості вчителів на ринку праці. Проте вони також наголошують, що швидко опановані теоретичні знання не створюють передумов для становлення всебічно розвиненої особистості педагога (Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Vainorytė, 2015, с. 349).

Аналіз наукового дискурсу засвідчує, що були спроби експериментально довести ефективність паралельної та послідовної моделей підготовки. Науковці Р. Зувовськи та С. Доніца-Шмідт здійснили лонгітюдне дослідження ефективності застосування паралельної та послідовної моделей підготовки вчителів. Дослідження проводилося у декілька етапів впродовж 10 років. У дослідженні науковці враховували ряд факторів, серед яких: особисті характеристики (стать, національність, вік, рівень школи та предмети, яких може навчати майбутній учитель; рівень інтеграції в процес навчання (початок навчання після випуску та робота вчителем впродовж 2006–2015 рр.); професійний розвиток вчителя (подальше формальне та неформальне навчання вчителя, лідерство на робочому місці тощо). За результатами дослідження науковці з'ясували, що студенти, підготовка яких відбувалася за послідовною моделлю, демонстрували вищі результати при роботі вчителями. Дослідниці пов'язують це з тим, що майбутні вчителі, які навчалися за послідовною моделлю, старші та більш зрілі люди, які мають більший потенціал та досвід роботи. Друге пояснення — послідовна модель педагогічної підготовки забезпечує поступове та міцне опанування теоретичних дисциплін та знань зі спеціальності. Тому, як наслідок, етап практичної підготовки «органічно» настає після міцно засвоєної теоретичної бази (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2017, с. 14).

Проте, з огляду на ряд обмежень дослідження, науковцям не вдалося довести низький рівень ефективності паралельної моделі. Серед таких обмежень: збільшення кількості закладів педагогічної підготовки та зміни у законодавстві щодо вступу на педагогічні спеціальності (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2017, с. 15).

Проаналізовані погляди науковців дозволяють нам зробити висновок про те, що класифікація моделей на паралельні та послідовні не враховує інших факторів, що впливають на систему підготовки майбутніх учителів: нормативно-правової бази педагогічної підготовки та професійних перспектив учителів на робочому місці у тому чи іншому закладі освіти. Тому, на нашу думку, функціональні моделі не можуть розглядатися дослідниками-компаративістами відірвано від

освітньої політики країни, системи управління освіти, структури вищої освіти та перспектив майбутніх учителів на ринку праці.

Модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи була б неповною без врахування моделей підготовки випускника, які є затребувані ринком праці. Організацією Eurydice описано модель вчителя початкової школи, який навчає всіх предметів початкової школи (*generalist teacher*); модель вчителя початкової школи, який навчає 3 предметів початкової школи (*semi-specialist teacher*) та вчителя ІМ у початковій школі (*specialist teacher*) (Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2017, с. 142–144).

Вчителі початкової школи (*generalist teacher*) можуть навчати усіх предметів діючої державної навчальної програми, включно з ІМ у початковій школі у Бельгії (Фландрія), Франції, Італії, Нідерландах, Люксембурзі (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2017, с. 85).

Вчителі початкової школи (*semi-specialist*) можуть навчати щонайменше 3 предметів. Комбінації можуть варіюватися і залежати від суспільного запиту та автономного вибору ЗВО (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2017, с. 85). Серед країн Європейського Союзу таких фахівців готують у Данії. Зазначимо, що у Валлонії вчителі початкової школи (*semi-specialist*) та вчителі ІМ у початковій школі (*specialist teachers*) можуть навчати ІМ у початковій школі (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2017, с. 86).

Вчитель ІМ у початковій школі (*specialist teachers*) — це випускник освітньої програми «Філологія», який отримав кваліфікацію «Вчитель ІМ у початковій школі», де додатково вивчав дидактику початкової школи для вчителів цієї спеціальності. Вчителі ІМ у початковій школі та вчителі початкової школи (*generalist teacher*) можуть навчати дітей ІМ у німецькомовній спільноті Бельгії (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2017, с. 142–144).

Визначення категорії випускників, які можуть навчати на тому чи іншому рівні освіти, або перелік предметів, яких вони можуть навчати, великою мірою залежить від розвитку економіки країни, освітніх традицій країни та запиту роботодавців на таку підготовку. Підготовка вчителів початкової школи



(generalist teacher) дозволяє вирішити питання з вузькоспеціалізованими кадрами в початковій освіті, а видатки на підготовку такого фахівця будуть меншими, ніж підготовка вчителя початкової школи та вчителя ІМ у початковій школі (Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Vainorytė, 2015, с. 349).

Отож, на основі здійсненого аналізу нормативно-правового забезпечення та наукового дискурсу вчених з питань професійної підготовки вчителів початкової школи та з метою порівняння систем професійної підготовки вчителів початкової школи України та Бенілюксу схарактеризовано відповідні варіативні моделі країн цього регіону, які структуровано за рівневим принципом: структурні (бінарна, унітарна, диференційна), функціональні (паралельна та послідовна), моделі підготовки дипломованого спеціаліста (модель підготовки вчителя початкової школи, який може навчати всіх предметів початкової школи, модель підготовки вчителя початкової школи, який навчає трьох предметів початкової школи та модель підготовки вчителя іноземної мови у початковій школі). Загальний огляд варіативної моделі представлено у *Додатку В*.

## **2.2. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу**

З метою виокремлення тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи на інституційному рівні, розглянемо специфіку організації процесу їх професіоналізації у ЗВО країн Бенілюксу.

За результатами аналізу нормативно-правового забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу, було з'ясовано, що вищу педагогічну освіту, яка дозволяє працювати у початковій школі, майбутні вчителі отримують на рівні ISCED 6 (бакалаврський рівень або прирівняний до нього). Тому, аналізуючи систему професійної підготовки майбутніх учителів, зосередимося на аналізі організації освітнього процесу на рівні бакалавра у кожній освітній системі країн Бенілюксу.

З метою виділення тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у країнах Бенілюксу, у попередньому розділі охарактеризовано систему закладів, які надають педагогічну підготовку на рівні бакалаврату, та нормативно-правове забезпечення педагогічної підготовки.

Надалі проаналізуємо змістово-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Під змістово-методичним забезпеченням розуміємо два компоненти: зміст навчання та методичне забезпечення освітнього процесу. Зміст навчання відображено в освітній програмі, структурно-логічній схемі вивчення дисциплін, робочих програмах вивчення дисциплін, де визначено тематику курсу. Джерелом вивчення методичного забезпечення освітнього процесу є вивчення робочих програм окремих курсів, методичні вказівки до курсу, діагностичний інструментарій курсу, де визначено технології, методи та форми роботи, які застосовуються у ході вивчення цієї дисципліни (Організаційне забезпечення, 2020).

На основі середовищного підходу проаналізуємо освітнє середовище ЗВО країн Бенілюксу за наступними складовими: аксіологічно-ціннісне спрямування (місія, візія та цінності ЗВО), інформаційно-змістове наповнення (освітні програми та нормативно-правова основа організації освітнього процесу у ЗВО), організаційно-діяльнісне спрямування освітнього процесу (форми, засоби, методи та технології організації освітнього процесу), отримані результати систематизуємо та узагальнимо у вигляді тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу, які представлено у підрозділі 2.3.

### **2.2.1. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Фландрії**

Спеціальність вчителя початкової школи у Фландрії можна отримати у вищих школах hogeschool, де студенти опановують професійно орієнтовані програми, а особливий акцент робиться на практико-орієнтованому навчанні.

Вищі школи Фландрії входять до Асоціації вищих шкіл Фландрії Vlaamse Hogescholenraad (далі — VLHORA). За даними VLHORA, на території Фландрії розташовано 13 вищих шкіл (hogeschool), а підготовка майбутніх учителів початкової школи на рівні бакалаврату відбувається в 11 з них (*Додаток Г*). На Асоціацію вищих шкіл покладено такі завдання: оптимізація навчальних програм, скорочення кількості курсів на основі спеціалізацій, створення гнучких навчальних програм, що спрощують перехід між ступенем бакалавра та магістра, залучення спеціалістів, які б надавали кваліфіковану допомогу студентам у межах Асоціації, проведення систематичного моніторингу навчальної діяльності з метою підвищення якості освітнього процесу, розширення науково-дослідного сектору в ЗВО та розвиток відносин із роботодавцем (Codex Hoger Onderwijs, 2014; Закаулова, 2011, с. 35).

Продовжити навчання та здобути рівень магістра майбутні вчителі можуть в університеті. Проте, з огляду на те, що вищої освіти на рівні бакалавра для роботи вчителем початкової школи достатньо, спеціальність «Початкова освіта» на магістратурі ЗВО Фландрії не представлена. На магістерському рівні вчителі початкової школи можуть продовжити навчання на спеціальності «Освітні науки», а диплом магістра дає право випускнику працювати у середній або старшій школі, а також системі освіти дорослих.

Обов'язковою вимогою до вступників на спеціальність «Початкова освіта» є успішне завершення попереднього рівня освіти, що засвідчується дипломом про завершення середньої освіти будь-якого напрямку (загальна середня освіта «ASO», мистецька середня освіта «KSO», технічна середня освіта «TSO», професійна середня освіта «BSO»), та проходження регіонального вступного тесту (placement test) (*Додаток Г*).

Зміст вступного тесту передбачає перевірку знань нідерландської та французької мов, математики, перевірку освітніх навичок (study skills) та мотивації (15 хв.). Наявність сертифікату про проходження цього тесту є обов'язковою умовою при вступі до вищої школи на педагогічні спеціальності. Проте результат тесту не впливає на рейтинг абітурієнта. Результати тесту

дозволяють абітурієнту дізнатися рівень власних знань та з'ясувати, що саме необхідно повторити. Вища школа отримує результат через загальнонаціональну систему, у якій відбувалася реєстрація абітурієнтів. ЗВО, отримавши результат, може запропонувати студенту індивідуалізувати професійний розвиток за його бажанням (Vlaamse Hogescholeeraad, 2020). Ураховуючи вищезазначене, студентам пропонують опанувати бакалаврську програму за 3 або 4 роки.

Проаналізувавши ці моменти, нашу увагу привертає тенденція до організації відбору мотивованих вступників до навчання за спеціальністю «Початкова освіта» за результатами вступного зовнішнього тесту.

Розглянемо аксіологічно-ціннісний вимір та методологічні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи у Фландрії на прикладі вищої школи Howest West Flanders. Підготовка майбутніх учителів початкової школи у ЗВО побудована на трьох основних підходах: практико-орієнтованому, студентоцентрованому та компетентнісному (Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs, 2020). Практика студентів проходить наскрізно з першого по останній семестр. Тому особливу увагу приділено розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя через індивідуальну траєкторію професійної підготовки майбутнього вчителя. Цінність особистості та професіоналізм майбутніх учителів є основною цінністю ЗВО, яку наскрізно реалізовано в освітній програмі.

Вища школа Howest у Західній Фландрії (Howest, University College West Flanders) розташована у межах 20 км від Нідерландів та близько 30 км від морського кордону Бельгії. За методикою NUTS (Nomenclature of Territorial Units for Statistics) ця вища школа у м. Брюгге розташована на прикордонній території. Тому освітня програма підготовки майбутніх учителів відображає специфіку цього регіону.

Аналіз освітньої програми вищої школи Howest West Flanders деталізовано у логіко-структурній схемі опанування програми, де дисципліни розподілені на блоки. Для кожної дисципліни сформовано електронну картку дисципліни на електронній платформі Leho Howest. Кожна картка дисципліни містить інформацію про назву дисципліни, її обсяг у кредитах та годинах, можливість

перескладання дисципліни, траєкторію, за якою можна вивчати цей курс (як основну дисципліну або як вибірккову), викладача, мову навчання, вимоги до рівня володіння ІМ (якщо курс викладається ІМ), порядок вивчення дисципліни за логіко-структурною схемою, цілі та зміст навчання, рекомендована література, програмові результати навчання, форми організації освітнього процесу та оцінювання навчальних досягнень студентів (*Ontwikkelingsgericht observeren*, 2020). Така структура картки навчальної дисципліни дозволяє студентам легко орієнтуватися у дисциплінах освітньої програми та обирати вибірккові дисципліни.

Відповідно до освітньої програми (*Додаток Д*) майбутні вчителі початкової школи опановують професію вчителя початкової школи за 180 кредитів ECTS. 1 кредит ECTS у Фландрії відповідає 25 годинам навчального навантаження. Освітня програма передбачає загально-педагогічну підготовку, предметно-методичну, практичну та наукову підготовку. Ці напрями підготовки умовно поділені на змістовні лінії: дитина та навчання (педагогічна складова), навчання змісту предметів (предметно-методична підготовка), критичний погляд (та саморефлексія), сутність / значення та практика (*Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs*, 2020).

На нашу думку, умовний поділ освітньої програми на змістові лінії уможлиблює подальшу інтеграцію дисциплін освітньої програми у їх межах, а також забезпечує наступність у вивченні дисциплін окремих блоків.

Аналіз освітньої програми спеціальності «Початкова освіта» на 2019/2020 н.р. (*Додаток Д*) дозволив нам з'ясувати, що відповідно до освітньої програми на загально-педагогічну підготовку відведено 57 кредитів ECTS, на предметно-методичну підготовку — 54 кредити ECTS, на практичну підготовку — 45 кредитів ECTS, а на написання бакалаврського дослідження — 9 кредитів ECTS. Вибіркова частина складає 15 кредитів ECTS, які належать до блоку предметно-методичної підготовки (*Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs*, 2020).

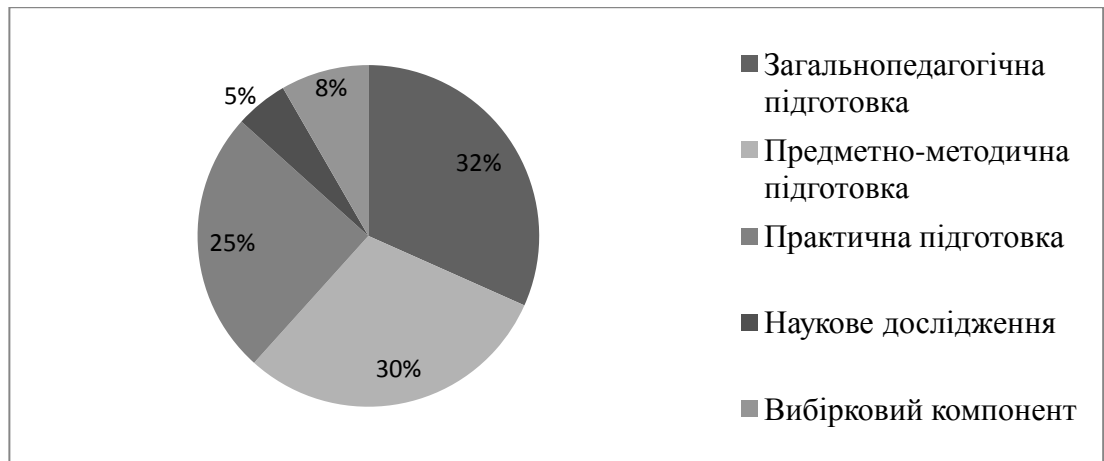


Рис.2.2.1. Підготовка вчителя початкової школи у вищій школі Howest West Flanders, Бельгія (Фландрія)

Джерело: розроблено автором за даними (Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs, 2020)

Таке навчальне навантаження майбутніх вчителів свідчить про тенденцію до рівномірного розподілу навчального часу між дисциплінами загальнопедагогічної та предметно-методичної підготовки (рис.2.2.1). Проте, на нашу думку, в освітній програмі розподіл годин здійснено на користь теоретичної та предметно-методичної підготовки, а не практики.

Загально-педагогічна підготовка у вищій школі Howest West Flanders передбачає опанування знань з педагогіки; формування вмінь вести спостереження за дитиною, групою дітей, класом, уроками вчителів; формування умінь враховувати індивідуальні особливості дітей, середовище, з якого вони походять; формування вмінь взаємодіяти з колегами / батьками дітей; формування навичок класного менеджменту; удосконалення навичок самопрезентації та педагогічної рефлексії.

Загально-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає вивчення таких дисциплін: «Спостереження, орієнтоване на розвиток» (3 ECTS), «Основи освітніх наук» (3 ECTS), «Творче мислення (агогіка)» (6 ECTS), «Позитивне навчання» (6 ECTS), «Стимулююче освітнє середовище» (3 ECTS), «Творчість» (6 ECTS), «Міська освіта» (6 ECTS), «Навчайся потужно» (3

ECTS), «Філософія освіти» (9 ECTS), «Експериментування» (6 ECTS), «Стійкість» (9 ECTS), «Діалог» (3 ECTS), «Мета» (3 ECTS) (Zoek opleidingprogramma, 2019).

Зміст цих дисциплін має на меті формування у майбутніх вчителів навичок визначати доцільні методи спостереження за учнями, документувати результати власних спостережень у звітах, описувати розвивальну складову навчальних курсів, визначати педагогічну ситуацію як частину взаємодії вчителя та учнів, а також визначати її складові та обирати доцільні для застосування методи у певних педагогічних ситуаціях, збирати інформацію про дітей для подальшої підтримки дитини та здійснювати рефлексію освітнього процесу. Зміст дисциплін також передбачає вивчення специфіки фізичного, рухового, кінестетичного, соціально-емоційного, мовного, особистісного, інтелектуального, ігрового та морального розвитку дітей різного віку; спостереження за учнями та створення розвивальних педагогічних ситуацій, вивчення педагогічних моделей як об'єкту дослідження, системи проектування розвивального освітнього середовища, системи освіти Фландрії та аналіз тенденцій в освіті (Zoek opleidingprogramma, 2019).

Основними формами організації освітнього процесу є інтерактивні лекції, самостійна дослідницька робота за наставництвом викладача (*guided independent learning*) та практичні заняття. У межах дисципліни «Спостереження, орієнтоване на розвиток» активно впроваджено технологію взаємонавчання. В основі технології взаємонавчання лежить студентоцентрований та компетентнісний підхід до організації освітнього процесу. Як зазначають П.Л. Куршеу, Р. Ільєс, Д. Вірга, Л. Марікуцоу, Ф. Сава (P.L. Curşeu, R. Iiies, D. Virga, L. Maricuţoiu, F. A. Sava), взаємонавчання сприяє формуванню професійно значущих для вчителів якостей особистості. Зокрема, серед таких якостей — активна участь у роботі групи, сумлінність у виконанні завдань та відкритість до нового досвіду (Curşeu et al., 2019, с. 638–649). Основною формою роботи у процесі вивчення дисципліни «Творче мислення (агогіка)» є буткемп. Буткемп як форма освітнього процесу близька до інтенсивного навчання, а також високо орієнтована на запити ринку праці. Буткемп передбачає повне занурення студентів у вирішення реальних педагогічних ситуацій, роботу в групах та наставництво коуча. Завдяки

застосуванню інтерактивних форм роботи та роботі над реальними педагогічними ситуаціями відбувається збільшення часу на практико-орієнтоване навчання майбутніх учителів (Bootcamp Model of Learning). На наступному етапі впровадження технології відбувається реалізація педагогічних проєктів в освітньому процесі шкіл. Таким чином, буткемп стає одним із шляхів співпраці ЗВО та роботодавців.

На нашу думку, досвід вищої школи Howest West Flanders в організації початкового етапу професіоналізації майбутніх учителів є цінним не лише з точки зору формування правильного уявлення майбутніх учителів про посадові обов'язки та специфіку роботи вчителя початкової школи, а й з точки зору практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів. Значна увага, яку приділено спостереженням за роботою вчителя та аналізу педагогічних ситуацій, дозволяє майбутнім учителям накопичити пасивний педагогічний досвід, який у майбутньому стане основою для пошуку власного педагогічного стилю діяльності. Практична орієнтованість всіх дисциплін компенсує невелику кількість часу, відведена на практичну підготовку у межах програми.

Аналіз освітньої програми свідчить про активне впровадження інноваційних технологій в освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи у Howest West Flanders, а також тісну взаємодію із роботодавцями, оскільки результати програми впроваджуються на практиці в школі.

На предметно-методичну підготовку майбутніх учителів виділено 30 % навчального навантаження. У Фландрії вчителів початкової школи готують до навчання всіх предметів початкової школи. Відповідно до освітньої програми студенти опановують дисципліни: «Дослідження світу» (6 ECTS), «Музичне експериментування» (3 ECTS), «Дитяче музикування» (3 ECTS), «Музична студія» (6 ECTS), «Базовий курс математики» (3 ECTS), «Математика в класі» (3 ECTS), «Фізкультура» (3 ECTS), «Навчання в русі» (3 ECTS), «Інтегроване навчання» (3 ECTS) (Zoek opleidingprogramma, 2019).

Тематика цих дисциплін передбачає вивчення предметів, пов'язаних із STEAM-освітою, та фізкультури. Зміст дисциплін побудований від вивчення



загальної теорії дисципліни до методики навчання дітей початкової школи. Опанування основ STEAM-освіти відповідає загальній тенденції до вивчення STEAM та рекомендаціям Європейського Союзу щодо вивчення природничо-математичних дисциплін.

Серед типових форм організації освітнього процесу є інтерактивні лекції, навчання у співпраці (групова та проєктна робота), написання рефлексивного звіту, самостійне навчання. Інтерактивні лекції передбачають використання «сократівської бесіди», технології inquiry-based learning, research-based learning, використання проблемних питань та роботи із базами даних з метою пошуку відповідей на питання. Вважаємо, що організація освітнього процесу на основі досліджень та пошуку відповідей на проблемні запитання стимулює майбутніх вчителів до активності та розвиває навички самостійної дослідницької роботи.

Окрім зазначених вище технологій, значну увагу в робочих програмах приділено застосуванню інтерактивних технологій. До прикладу, активно впроваджуються інтерактивні технології «Акваріум» та «1-2-всі». Відповідно до технології «Акваріум» частина групи обговорює проблемне питання або результати проведеного дослідження, а інша частина уважно слухає та через деякий час групи міняються місцями. Сутність технології «1-2-всі» полягає у обговоренні певного проблемного питання. Спершу свою відповідь обдумує кожен студент окремо, потім відбувається обговорення питання двома студентами та обговорення всієї групи. Концептуальною основою застосування інтерактивних технологій є студентоцентроване навчання.

Серед технологій, які активно застосовуються у межах контролю та оцінювання досягнень студентів, нашу увагу привертає технологія формульовального оцінювання. До прикладу, робочими навчальними планами передбачено використання прийому “The Muddiest Point”, сутність якого полягає у виокремленні найскладнішої частини або найменш зрозумілої частини матеріалу, який вивчали студенти на занятті. Студенти записують свої відповіді на наліпках, а на наступному занятті отримують розгорнуте пояснення (Giving an Activating Lecture, 2020).

Аналіз робочих програм дозволив нам виокремити тенденцію до активного застосування спільних платформ для обговорення проблемних питань, використання кейс-технології, технологій формувального оцінювання, технології flipped classroom у межах предметно-методичної підготовки майбутніх учителів (Zoek opleidingsprogramma, 2019). На нашу думку, ці технології дозволяють індивідуалізувати освітній процес та зробити його орієнтованим на потреби студентів, а підготовка у таких умовах дозволяє майбутнім вчителям сформувати власний педагогічний стиль діяльності.

З причини розташування ЗВО Howest West Flanders на прикордонній території, важливого значення у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи надано підготовці до роботи у мультилінгвальному середовищі. Формування готовності майбутніх учителів до роботи у мультилінгвальному середовищі передбачає володіння рідною мовою (нідерландською) та іноземною (французькою), опанування методики навчання нідерландської мови як іноземної, методики навчання французької мови та основ міжкультурного спілкування.

Аналіз навчального плану підготовки майбутнього вчителя у вищій школі Howest West Flanders засвідчує, що досягнення вищезазначеної цілі передбачено дисциплінами «Базовий курс нідерландської мови» (3 ECTS), «Нідерландська мова в класі» (3 ECTS), «Базовий курс французької мови» (3 ECTS), «Французька мова в класі» (3 ECTS), а також вибірковою дисципліною «Нідерландська для іноземців» (3 ECTS). Завданням цих дисциплін є формування комунікативних навичок майбутніх учителів на рівні, достатньому для проведення уроків початкової школи (французька — B2, нідерландська — C1); навчити студентів працювати з учнями, для яких нідерландська не є рідною.

До прикладу, серед завдань дисципліни «Базовий курс нідерландської мови» є вивчення граматики та орфографії, особливостей вивчення мови дітьми, диференціація між механізмами опанування рідної мови та ІМ. Тематика дисципліни розпланована навколо тем опанування рідної та іноземної мов молодшими школярами та тем мультилінгвізму. Після ознайомлення із загальною

тематикою курс пропонує теми «Слово», «Речення», «Пунктуація», «Фонетика» та «Орфографія» (Zoek opleidingprogramma, 2019).

На нашу думку, вивчення специфіки опанування рідної та іноземної мови у межах однієї дисципліни через порівняння механізмів їх опанування дозволяє майбутнім учителям у своїй роботі враховувати особливості мультилінгвального середовища, у якому відбувається освітній процес у початковій школі.

У змісті мультилінгвальної підготовки майбутніх учителів частину навчального навантаження виділено на вивчення французької мови як іноземної. У межах дисципліни «Базовий курс французької мови» (3 ECTS) відбувається формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів на рівні A2-B1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Zoek opleidingprogramma, 2019).

Серед форм роботи, які передбачені робочими програмами у межах вивчення нідерландської та французької мов, — інтерактивні лекції та навчання, засноване на дослідженнях. У межах дисциплін розроблено електронні курси для студентів, де вони можуть опрацьовувати лекційний матеріал, статті науковців з теми, а також працювати з електронними мовними тренажерами (Zoek opleidingprogramma, 2019).

Окрім цього, важливого значення набуває вміння створювати освітнє середовище початкової школи, у якому діти з різним рівнем мовної підготовки та із різного культурного середовища вміють співпрацювати у мультикультурному середовищі. Дисципліни «Творче мислення (Агогіка)» (6 ECTS), «Основи освітніх наук» (3 ECTS), «Позитивне навчання» (6 ECTS), мають на меті навчити майбутніх учителів основам організації ефективного освітнього середовища, навчити працювати у мультилінгвальному середовищі, організовувати співпрацю із різними соціальними інститутами. Серед тем, які опановують майбутні вчителі, — вербальне та невербальне спілкування, рефлексія групової динаміки та педагогічних ситуацій, які виникають в класі, надання зворотного зв'язку, імідж та роль вчителя в освітньому процесі, стратегії створення сприятливого

освітнього середовища, вибір та використання відповідної освітньому середовищу мови навчання, організація нарад (Zoek opleidingsprogramma, 2019).

У контексті професіоналізації вчителів початкової школи важливого значення ЗВО надано педагогічній практиці, яка організована за паралельною моделлю. На практичну підготовку майбутніх учителів припадає 45 кредитів ECTS, впродовж яких студенти спостерігають за роботою вчителя / учнів у школі та навчають основних предметів початкової школи. Практику студенти проходять у початкових школах, де вони мають ментора від навчального закладу та викладача, який здійснює консультативну роботу. На практиці студенти реалізують ті проекти, над якими вони працювали у ЗВО.

Вважаємо, що досвід Howest West Flanders є прикладом організації практико-орієнтованого навчання та тісної взаємодії із роботодавцями, за якої студенти можуть впроваджувати власні проекти та проходити практику в школах.

Проте аналіз освітнього процесу в закладі освіти був би не повним без аналізу системи забезпечення якості освіти у вищій школі Howest Western Flanders. Концепція системи внутрішнього забезпечення якості освіти у вищій школі ґрунтується на ідеї студентоцентрованого освітнього процесу та основних цінностях закладу — «Служіння — Розширення можливостей — Турбота» (Quality culture, 2020).

На основі цих цінностей та європейських рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти у вищій школі Howest West Flanders розроблено шестирічний цикл внутрішнього забезпечення якості освіти. Також у вищій школі розроблено 8 критеріїв якості освіти: відповідність діяльності візії та плану розвитку закладу; відповідність освітньої програми компетентнісному профілю професії; відповідність внутрішнім вимогам до освітніх програм; створення освітнього середовища, яке відповідає меті закладу; паритетність студентів у прийнятті рішень; співпраця із іншими закладами у підготовці фахівця; відповідність програми вимогам освітніх програм та подальше присудження освітнього ступеня; висококваліфікований персонал (Opleidings-Kwaliteitszorg aan Howest, 2020, с. 3–4).

Відповідно до циклу внутрішнього забезпечення якості освіти регулярно отримується зворотний зв'язок від стейкхолдерів щодо відповідності внутрішнім критеріям якості освітнього процесу. Кожні 3 роки у закладі проводиться внутрішня перевірка якості — *Howest Opleidingstoets*. За результатами тесту здійснюється рефлексія всіх учасників освітнього процесу та стейкхолдерів щодо досягнення критеріїв якості освітнього процесу. Кожні 6 років здійснюється зовнішній аудит діяльності закладу щодо відповідності критеріям якості освіти (*Kwaliteitscultuur, 2020*).

Система зовнішнього забезпечення якості освіти реалізовується через Акредитаційну організацію Нідерландів та Фландрії (*NVAO*). За результатами акредитаційного моніторингу робоча група публікує звіт про акредитацію та виносить рішення по справі. Процес акредитації в цілому відбувається відповідно до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (далі — *ESG*). До прикладу, остання акредитація освітньої програми «Початкова освіта» відбулася у 2015 р., а наступну призначено на 2023 р (*Heerens, 2014, с. 43-143*). У попередньому звіті акредитаційної комісії надано рекомендації щодо підвищення вимог щодо рівня володіння рідною мовою майбутніх учителів; збільшення використання медіатехнологій в освітньому процесі; посилення співпраці між школою та вищою школою з метою створення умов для навчання вчителів впродовж життя; впровадження інтернатури в школі для викладачів, які працюють з майбутніми вчителями початкової школи (*Heerens, 2014, с. 13-40*).

Характерною особливістю організації освітнього процесу у *Howest West Flanders* є диджиталізація освітнього простору. Для студентів створено ряд цифрових ресурсів, які дозволяють ефективно організувати освітній процес: корпоративна пошта *Howest*, електронна навчальна платформа *Leho Howest*, платформа вибору курсів та формування розкладу *Lesroosters*, платформа поповнення студентського квитка коштами *myNetPay*, деканат *iBamaflex*, де можна перевірити свій контракт на навчання, оплатити навчання, отримати перелік рекомендованої літератури до обраних курсів та квитки на автобус або

потяг до кампусу, платформа із програмним забезпеченням Academic Software (IT support for students).

Завдяки цим ресурсам є можливість швидкої комунікації між учасниками освітнього процесу, ефективної співпраці та впровадження ідеї безготівкового кампусу на практиці. Проте серед недоліків можемо виокремити розташування цих ресурсів на окремих платформах. Вважаємо, що об'єднання цифрових ресурсів на одній платформі полегшує навігацію ними та більшою мірою орієнтоване на користувача.

За результатами аналізу аксіологічно-ціннісного та змістово-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у вищій школі Howest Western Flanders виокремимо такі тенденції, зокрема: до відбору мотивованих абітурієнтів на спеціальність «Початкова освіта», індивідуалізацію освітнього процесу, впровадження практико-орієнтованого навчання, інтегрованого навчання, диджиталізацію освітнього середовища та підготовку майбутніх учителів до роботи у мультилінгвальному середовищі.

### **2.2.2. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у німецькомовній спільноті Бельгії**

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у німецькомовній спільноті Бельгії з огляду на історичні передумови реформування системи освіти Бельгії та невелику територію громади відбувається лише в Автономній вищій школі. Навчатися у цьому ЗВО можуть ті, хто має атестат про завершення повної загальної середньої освіти / диплом про вищу освіту та успішно пройшов чотириетапний конкурсний відбір, який організовано із використанням сайту для вступників (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 9).

Перший етап відбору має на меті ознайомлення абітурієнта із діяльністю, яку здійснює вчитель. На цьому етапі абітурієнтам пропонується у зручний для них час опрацювати електронну статтю про основні види діяльності вчителя (розробку

уроків, підтримку соціальних зв'язків, роботу з дітьми, що мають особливі освітні потреби, контроль за поведінкою, співпрацю з батьками та колегами, професійне самовдосконалення) та пройти опитування на предмет готовності до роботи з дітьми.

Другий етап вступного процесу передбачає процедуру подачі документів онлайн та вибір дати проходження вступного тесту (Aufnahmeverfahren, 2020).

Третім етапом є проходження іспиту на території кампусу Автономної школи. Іспит відбувається в електронній формі та триває 90 хв. Зміст іспиту передбачає виконання завдань на перевірку вмінь робити висновки, визначення рівня сформованості мовних та обчислювальних здібностей, просторового мислення, а також вміння письмово довести свою точку зору на педагогічну тему. За кожен іспит можна отримати від 1 до 20 балів, від 12 до 20 — прохідний бал (Die verschiedenen Ordnungen der AHS, p. 20). Результат тесту абітурієнти отримують на свою поштову скриньку. Якщо абітурієнт склав іспит — його/її запрошують на співбесіду (Aufnahmeverfahren, 2020).

Четвертий етап відбору передбачає співбесіду з успішними абітурієнтами. Співбесіда складається з двох частин: усної самопрезентації (розповідь про себе, свою мотивацію до вибору професії, попередній досвід з дітьми) та аналізу педагогічної ситуації із короткого відео. На самопрезентацію відведено 5 хв, а на роботу з відео — 45 хв. Робота з відео передбачає його перегляд тривалістю 2 хв та відповідь на ключові питання. Після підготовки абітурієнти мають презентувати короткий аналіз ситуації за 5 хв. Під час відповідей абітурієнтів відбувається відеозапис зустрічі та подальший аналіз та оцінка відповідей за відеозаписом. Успішних абітурієнтів сповіщають електронною поштою про зарахування на навчання (Aufnahmeverfahren, 2020).

На нашу думку, чотириетапна процедура відбору абітурієнтів дозволяє залучити до навчання мотивованих до роботи вчителем початкової школи претендентів, оскільки кількість тих, хто буде відрахований за небажанням навчатися, та тих, хто не працюватиме за фахом, істотно знизиться. Досвід

німецькомовної спільноти вважаємо таким, який становить науковий інтерес та потребує подальшої апробації.

Як зазначено у програмі розвитку Автономної вищої школи, освітній процес будується у тісному взаємозв'язку теорії та практики, з урахуванням міжнародного освітнього контексту та створення міжнародних зв'язків, а також розвитку особистісних якостей майбутніх учителів. Серед цих цілей закладу: орієнтація на запити німецькомовної спільноти Бельгії, урахування інтересів роботодавців регіону, посилення міжнародної співпраці та розвиток корпоративної культури закладу (Das Leitbild der ANS, 2020, с. 4).

Отже, можемо узагальнити, що в основі підготовки майбутніх педагогів знаходяться практико-орієнтований та середовищний підходи. В Автономній вищій школі німецькомовної спільноти Бельгії готують вчителів початкової школи (generalist teacher). Відповідно до Декрету «Про створення Автономної вищої школи», освітня програма підготовки бакалаврів освітніх наук передбачає опанування професійно спрямованих курсів обсягом 180 кредитів ECTS (з розрахунку 1 кредит ECTS — 20 годин) (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 15).

За результатами аналізу навчального плану підготовки вчителів початкової школи в Автономній вищій школі зазначимо (*Додаток E*), що зміст підготовки вчителів початкової школи передбачає опанування дисциплін загально-педагогічного циклу (педагогіка, психологія, історія освіти, філософія) обсягом 37 ECTS, блок предметно-методичної підготовки (математика, німецька мова, географія, історія та громадянська освіта, наука, музика, мистецтво, спорт) обсягом 66 ECTS, науково-дослідницький компонент обсягом 14 ECTS, практичну підготовку (49 ECTS) (*рис. 2.2.2*). Всі навчальні дисципліни умовно розподілені на такі блоки: базові професійні знання, наукові дослідження та підходи до наукових досліджень, професійна/ предметна дидактична підготовка, професійна ідентичність, навички викладання: зв'язок теорії та практики.



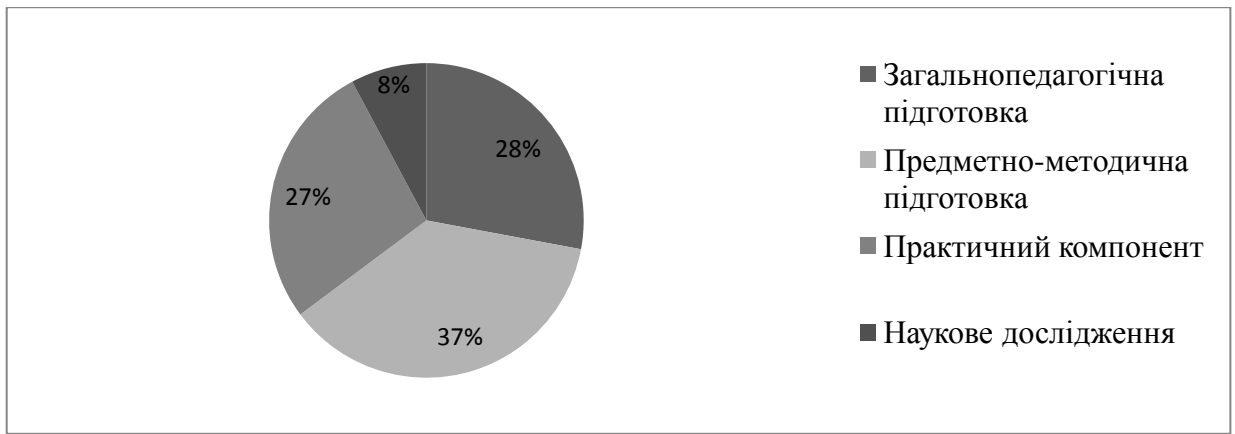


Рис.2.2.2. Підготовка вчителя початкової школи у вищій школі Autonomen Hochschule, Бельгія (німецькомовна спільнота)

Джерело: розроблено автором за даними (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019)

Таким чином узагальнимо, що на загально-педагогічну та практичну підготовку відведено 28 % та 27 % освітньої програми. На предметно-методичну підготовку відведено 37 %, а на науковий компонент — 8 %. Робота в педагогічній лабораторії займає 29 % практичної підготовки (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019)). Такий розподіл свідчить про рівномірний розподіл навчального навантаження між дисциплінами загально-педагогічної підготовки та практичної підготовки, проте водночас значну частку навчального навантаження відведено на опанування дисциплін предметно-методичної підготовки. Це пов'язано із підготовкою вчителя початкових класів до навчання всіх предметів початкової школи. З урахуванням навчальної програми для учнів початкової школи майбутні вчителі вивчають 8 предметів (математика, німецька мова, науки про природу, історія, географія, мистецтво, музика та спорт) та методики їх навчання у початковій школі. На нашу думку, збільшення часу, який відведено на предметно-методичну підготовку за рахунок зменшення часу, відведеного на практичну підготовку, не є виправданим з точки зору організації освітнього процесу на практико-орієнтованій основі. Окрім цього, увагу привертає висока частка навчального часу, відведеного освітньою програмою на наукове дослідження. Це пов'язано із включенням роботи над підготовкою

власного портфолію майбутніх учителів початкової школи до блоку дисциплін наукового дослідження.

Підготовка вчителів початкової школи відбувається на компетентнісній основі. Провідними компетентностями вчителя початкової школи визначено мовно-комунікативну, предметну, психолого-фасилітативну, діагностичну, соціально-громадянську компетентності (Ziele und Kompetenzen, 2018).

Блок дисциплін, які спрямовані на формування базових професійних знань побудовані за принципом концентричності — дисципліни, які вивчалися на першому курсі, доповнюються дисциплінами, які вивчаються на другому та третьому курсі. Розглянемо цей блок дисциплін детальніше. Зміст дисципліни «Німецька як мова навчання» (5 ECTS) побудовано навколо питань вербальної та невербальної комунікації, орфографії, граматики, фонетики, стилістики, а також ораторського мистецтва майбутніх учителів. Провідними методами навчання є лекції, презентації, проведення пробних уроків, обговорення групи, дебати та обговорення відео, змагання із поетичного слему (декламація власних віршів), підготовка презентації книги. Завдяки таким формам роботи відбувається розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів та формування навичок роботи у групі.

Зміст дисципліни «Німецька як мова навчання» (5 ECTS) має на меті розвиток комунікативних та творчих здібностей майбутніх учителів. До прикладу, студенти ставлять театральні постановки, готують пробні уроки та аналізують їх, дають відгуки на відео, беруть участь у дебатах, презентації книг, поетичному слемі; вивчають орфографію, граматику, морфологію та стилістику мови. Серед умов допуску до іспитів програмами дисциплін визначено активну роботу на заняттях; виконання завдань, які визначені викладачем як умова допуску до іспиту; 80 % присутності на заняттях (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

До блоку дисциплін, які спрямовані на формування базових професійних знань входить дисципліна «Історія освіти». Тематика дисципліни присвячена вивченню історії розвитку педагогічних систем за хронологією їх виникнення. У вивченні цієї дисципліни основну роль відіграє самостійна робота студентів: на

перших заняттях (kick-off meeting) відбувається загальний огляд розвитку педагогічних систем, а вже подальші заняття відбуваються у формі обговорення літератури, яку опрацювали студенти, роботи у групах та аналізу фільмів, пов'язаних із тематикою курсу (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Окрім цього, значну частину навчального навантаження відведено на психологічну підготовку майбутніх учителів початкової школи («Загальна психологія», «Психологія розвитку»). Тематика курсів стосується вибору правильної стратегії спілкування з учнями, розвитку навичок емпатії, умінь обирати стиль спілкування з учасниками освітнього процесу залежно від ситуації, психічного розвитку дітей у різні періоди дитинства, мотивації учнів (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019). Основними технологіями, які застосовуються у вивченні цієї дисципліни є інтерактивні технології, робота з кейсами, робота з відеофрагментами.

Обов'язковою дисципліною до вивчення майбутніми учителями початкових класів є «Філософія та релігієзнавство», яка розгортається навколо питань вступу до філософії та методики роботи з питаннями дітей, які стосуються філософії. Серед форм роботи, які впроваджено у межах цієї дисципліни, нашу увагу привертає домашнє читання як форма роботи (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019). Вважаємо таку форму роботи цікавою з точки зору організації самостійної роботи майбутніх учителів та розвитку їх рефлексивних умінь.

Досвід німецькомовної спільноти у підготовці майбутніх учителів є цікавим також з точки зору підготовки вчителів до організації електронного навчання у початковій школі. Тематика дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології» розгортається навколо менеджменту електронного навчання (шкільна електронна пошта, шкільний сервер), роботи з текстовим редактором, редакторами зображень, створення презентацій та анімацій, Інтернету (пошук інформації та захист персональних даних) (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019). Курс «Інформаційно-комунікаційні технології» (1 ECTS) є практико-орієнтованим та забезпечує майбутніх учителів інструментами створення власного онлайн-середовища в освітньому процесі (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

На нашу думку, у світлі трансформаційних процесів в освіті та переходу на змішане навчання опанування основ організації електронного освітнього середовища є важливим для вчителів. Проте водночас привертає увагу незначна кількість навчального часу (1 ECTS), що відведена на опанування цієї дисципліни.

Окрім цього, обов'язковим є вивчення дисципліни «Вступ до спеціальної освіти» (4 ECTS), яка присвячена вивченню спеціальної педагогіки та особливостей роботи з дітьми із нозологіями (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Вважаємо, що вивчення цієї дисципліни є важливим у контексті професіоналізації майбутніх учителів та опанування ними основ роботи в інклюзивному середовищі.

За концентричним принципом також побудовано вивчення блоку дисциплін, які спрямовані на формування предметно-методичної компетентності. Майбутні вчителі вивчають предметний зміст всіх дисциплін початкової школи та методику їх навчання (німецька мова, математика, історія та громадянське виховання, наука, географія, музика, мистецтво, спорт). Дисципліни цього блоку вивчаються інтегровано (предметний зміст та методика навчання) із застосуванням інтерактивних технологій, технологій кейс-стаді та навчання, заснованого на дослідженнях (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Наскрізною ниткою освітньої програми проходить підготовка майбутніх учителів до роботи у мультилінгвальному середовищі. В Автономній вищій школі така підготовка інтегрована у зміст іншомовної підготовки та опанування міжкультурної педагогіки.

До прикладу, під час вивчення французької мови як іноземної відбувається вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності та розвиток культурної толерантності майбутніх учителів початкової школи. Тематика курсу є комунікативно орієнтованою: розробка та презентація проєкту подорожі, написання листівки, обговорення проблем молоді та участь у радіотрансляції, обговорення тематики, пов'язаної із сім'єю та написання п'єси на цю тему, розробка тесту на щоденні звички та здоровий спосіб життя. Нашу увагу

привертає висока комунікативна орієнтованість завдань, проте низький рівень професійного спрямування курсу (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Освітній процес у межах дисципліни «Французька мова» відбувається у формі лекцій, групової роботи, виконання індивідуальних завдань, розігрування діалогів та театральних скетчів, усних імпровізацій або написання письмових робіт (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018-2019), с. 60). Протягом трьох років на вивчення французької відведено 6 ECTS, а за цей час студенти підвищують власну комунікативну компетентність з рівня A2 до B1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Серед технологій, застосування яких передбачено програмою дисципліни, провідне місце займають інтерактивні технології, технологія транслінгвізму та порівняння мов.

В основі технології транслінгвізму лежить студентоцентрований підхід до організації освітнього процесу та створення мультилінгвального освітнього середовища. За дослідженнями Р. Цокаліді, технологія транслінгвізму може застосовуватися на чотирьох рівнях. На першому рівні застосування технології лише елементи другої мови (окремі слова) впроваджуються в освітній процес. На другому рівні відбувається використання окремих слів, які схожі зі словами першої мови. Третій рівень характеризується використанням двох мов як окремих систем, а важливого значення набуває володіння обома мовами для розуміння контексту. Четвертий рівень характеризується вільним володінням двома мовами та їх використанням для передачі інформації на глибокому рівні (жарти, неологізми тощо) (Tsokalidou, 2016, с. 9).

У вивченні дисципліни «Французька мова» технологія транслінгвізму застосовується на третьому та четвертому рівні, що зумовлено організацією освітнього процесу на засадах комунікативного підходу. Окрім цього, ця технологія доповнюється застосуванням елементів компаративного мовознавства з метою аналізу рідної та іноземної мов. На нашу думку, застосування елементів компаративного мовознавства у вивченні ІМ є дискурсивним питанням та потребує більш детального аналізу такої практики, адже використання рідної

мови суперечить частині положень комунікативного підходу, водночас для майбутніх вчителів початкової школи знання особливостей обох мов дозволить методично вірно вибудувати систему навчання ІМ. Тому це питання потребує подальшого вивчення та апробації.

Нашу увагу привертає система контролю у межах цієї дисципліни: поточний контроль відбувається із застосуванням експрес-тестів, тренувальних вправ, формувального оцінювання та складання міжнародного стандартизованого тесту на знання французької (DELFA). На нашу думку, досвід складання міжнародних стандартизованих тестів на знання ІМ за результатами навчання свідчить про орієнтацію освітньої програми на підвищення загального рівня володіння французькою мовою та дозволяє випускникам при працевлаштуванні підтвердити роботодавцю свій рівень володіння ІМ, пред'явивши сертифікат (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

У контексті формування полікультурного світогляду студентів та уміння працювати у мультилінгвальному середовищі студенти опановують дисципліни «Педагогічна соціологія та історія шкільництва» (2 ECTS) та «Міжкультурна педагогіка» (2 ECTS). Зміст першої дисципліни побудовано навколо тем сім'ї та школи як соціальних інститутів, багатоманітності у суспільстві, врахування особливостей групової динаміки та створення сприятливого освітнього середовища (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019). Метою другого курсу є усвідомлення студентами власної культурної ідентичності та її впливу на власну професійну діяльність; подолання спрощеного етноцентричного мислення; розвиток толерантності до різноманіття; розуміння динамічної природи відносин «культура — особистість»; аналіз історії міграцій на території німецькомовної спільноти; пропагування культурної освіти (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019), с. 106). У межах курсу розглядаються питання міжкультурної педагогіки; стереотипів, упереджень та расизму; культурного та мовного різноманіття у початковій школі; міграції та притулку для громадян інших держав; соціальної нерівності в освіті та навчання німецької мови як іноземної (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019), с. 106).

Задля досягнення мети курсу, студенти опановують лекційний матеріал, розробляють дидактичний матеріал, виконують завдання рефлексивного характеру, аналізують відеоматеріали, працюють у групах, здійснюють навчальні поїздки, відвідують лекції запрошених експертів, здійснюють дослідження тощо.

Нашу увагу привертає технологія «Робота на станціях» (Stationenarbeit), що використовується в опануванні курсу міжкультурної педагогіки. Суть цієї технології полягає в організації самостійної роботи над темою в осередках, які створені в освітньому середовищі та передбачають вивчення окремих частин теми студентами. Таким чином кожен студент може змінювати тривалість часу, який йому необхідно для опанування тем, та порядок їх проходження.

До основних етапів роботи над цією технологією належать: представлення проблемного питання теми, орієнтування по станціях та пояснення особливостей роботи за кожною з них, використання запропонованих матеріалів, обговорення правил співпраці, самостійна робота студентів та підбиття підсумків (Stationenarbeit, 2020).

На нашу думку, включення тематики, яка пов'язана із міжкультурною педагогікою та роботою у мультилінгвальному середовищі, є виявом тенденції до впровадження мультилінгвального виміру у професійну підготовку вчителів початкової школи та відповідає мультилінгвальній політиці Європейського Союзу.

Значну роль у професіоналізації майбутніх учителів відіграє самостійна робота. У межах освітньої програми окремий блок дисциплін відведено на самостійну дослідницьку роботу майбутніх учителів: «Портфоліо» (4 ECTS), «Базові знання про методи і роздуми про методи» (1 ECTS), «Вступ до наукової роботи» (1 ECTS), «Бакалаврське дослідження» (8 ECTS)) (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Зміст дисципліни «Портфоліо» має на меті розвиток власних навичок рефлексії, самоаналіз власних професійних якостей. Особливістю цієї дисципліни є те, що її опанування тісно пов'язане із проходженням практичної підготовки студентами. Після кожного етапу практики обов'язковою є рефлексія студентів, обговорення досвіду виконання завдань практики із подальшою фіксацією у

портфолію. Наприкінці року відбувається формувальне оцінювання портфолію та визначення зон подальшого професійного розвитку майбутніх учителів (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Дисципліни «Базові знання про методи і роздуми про методи» (1 ECTS), «Вступ до наукової роботи» (1 ECTS) мають на меті навчити студентів логіці наукових досліджень та поетапно підготувати їх до написання бакалаврського дослідження, на яке відведено 8 ECTS навчального часу (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Серед особливостей освітньої програми підготовки вчителів початкової школи — блок дисциплін (13 кредитів, 260 год), що мають на меті формування індивідуального стилю роботи майбутніх вчителів та вдосконалення їх педагогічної майстерності («Педагогіка сучасності», «Соціальна комунікація», «Порівняльна педагогіка», «Філософська антропологія», «Філософія навчання») (Додаток Ж). Тематика цих дисциплін охоплює проблеми організації освітнього процесу на компетентнісній основі, якість освітнього процесу, дизайн освітнього процесу, класний менеджмент, а також методи навчання. Основними формами роботи у межах цієї дисципліни є робота з текстами планів-конспектів, лекції, мікронавчання, робота в групах та аналізи спостережень занять. Технології інтерактивного навчання та навчання, заснованого на дослідженнях, є провідними у межах цієї дисципліни (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Дисципліна «Соціальна комунікація» має на меті формування навичок роботи з конфліктними ситуаціями та способами їх попередження. Окремий модуль дисципліни присвячений роботі з батьками та учнями. Основною формою роботи у межах цієї дисципліни є лекція та інсценізація педагогічних ситуацій (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Дисципліна «Порівняльна педагогіка» присвячена роботі з компаративними дослідженнями, аналізу освітньої статистики, порівнянню освітніх систем та оцінці якості освіти. Серед основних форм роботи — лекції та самостійна дослідницька робота (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).



Вважаємо, що значна роль самостійної дослідницької роботи сприяє розвитку у студентів компетентності навчання впродовж життя. Окрім цього, самостійна робота є частиною змішаного навчання, яке впроваджено у Автономній вищій школі із застосуванням платформи Moodle, де студенти опановують електронні навчальні курси. Подальша диджиталізація освітнього простору ЗВО здійснюється із застосуванням внутрішньої системи Intranet, яка надає можливість спілкування та співпраці учасникам освітнього процесу.

Окремої уваги потребує аналіз специфіки організації практичної підготовки в Автономній вищій школі. Практична підготовка поділяється на роботу в педагогічних лабораторіях та практику в школах.

Робота в педагогічній лабораторії займає 29 % практичної підготовки (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019)). Лабораторії є проміжною ланкою від теорії до практики та організуються як на базі ЗВО, так і початкових шкіл. Робота в лабораторіях передбачає, до прикладу, спостереження та обговорення пробних занять, удосконалення професійних навичок, мікронавчання. Робота в лабораторіях відбувається у тісному взаємозв'язку із вивченням методики навчання тієї чи іншої дисципліни та, за потреби, за участі вчителів початкової школи, які є представниками роботодавців.

Організація занять у лабораторіях відбувається командою, до якої входять науковці, викладачі та керівники практики від початкових шкіл. Заняття відбуваються щотижня (2 год) протягом 3 років. Це дозволяє впровадити індивідуальний підхід до майбутніх учителів та забезпечити тренувальні умови перед проведенням уроків у школі (Laboratorien, 2018).

Практична підготовка майбутніх учителів відбувається за паралельною моделлю. Упродовж першого семестру студенти відвідують школу один день на тиждень, а у другому семестрі практика триває тиждень. Серед форм звітності за практику: формувальний звіт за день, звіт лекторів / керівників практики, аналіз портфолію.

Особливістю практичної підготовки на першому курсі є відсутність оцінки за її проходження. Оцінку «складено» отримують всі, хто був присутній на практиці

та виконав формальні вимоги до неї (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019), с. 56). Практика поділена на 3 етапи. На першому етапі студенти впродовж тижня спостерігають за класом, знайомляться з дітьми, проводять окремі ігри. На другому етапі студенти впродовж тижня самостійно проводять уроки. На третьому етапі студенти на два тижні стають вчителями-класоводами та навчають учнів. Оцінюється ця практика за результатами формувальних самоаналізів студентів, оцінкою керівника практики та наставника.

На третьому курсі студенти проходять тритижневу практику вчителем-класоводом у школі. У другому семестрі третього курсу студенти продовжують двотижневу практику в школі, а також проходять заключну двотижневу дипломну практику. Цю практику можна проходити за кордоном або як дипломну дослідницьку практику (Praktika, 2020).

Після завершення основної трирічної підготовки студенти проходять рік практичної підготовки (т.зв. референдаріат) обсягом щонайменше 1280 занять у початковій школі тривалістю по 50 хв (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 15).

Здійснений аналіз засвідчує, що практична підготовка майбутніх учителів має свою специфіку: організація за паралельною моделлю практичної підготовки у контексті освітньої програми та послідовної у контексті всієї системи підготовки майбутніх учителів. Серед особливостей організації практичної підготовки — її двоетапність: робота в педагогічних лабораторіях та практика в початкових школах. Окрім цього, як наслідок історичного впливу Німеччини — обов'язковість проходження референдаріату після завершення навчання за освітньою програмою.

Якість теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів підтримується та контролюється завдяки комплексній системі забезпечення якості освіти. Система забезпечення внутрішньої якості освіти регулюється рамкою критеріїв щодо забезпечення внутрішньої якості освіти (Kriterien des Orientierungsrahmens Schulqualität). Процедура внутрішньої перевірки закладу відбувається раз на три роки. Перевірка відбувається за наступними кластерами:

студенти, викладачі, батьки, адміністративний персонал. Учасникам освітнього процесу пропонується 16 тверджень до кожного кластеру, на які вони відповідають у опитуванні. Це дозволяє експертам із внутрішньої системи якості освіти скласти повне уявлення про освітній процес закладу (Autonome Hochschule – Externe Evaluation, 2020).

До заходів внутрішнього контролю також належать поточний контроль якості, організований у мажах кожної окремої дисципліни, що визначається викладачем; щорічні іспити з професійної підготовки та спеціалізації, що відбуваються двічі на рік, а також кваліфікаційний іспит по опануванню освітньої програми (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, с. 17, 19). Складання кваліфікаційного іспиту та захист дипломної роботи є обов'язковими умовами отримання диплому встановленого зразка німецькою, англійською та французькою мовами (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 19).

Зовнішній контроль якості освітнього процесу та контроль за дотриманням європейського законодавства проводиться закладом спільно з іноземними ЗВО раз на п'ять років. Окрім цього, уряд німецькомовної спільноти на постійній основі перевіряє внутрішню та зовнішню систему забезпечення якості освіти Автономної Вищої Школи, перевіряє щорічні звіти з якості освіти, організовує комісії з метою проведення зрізів знань, здійснює зв'язок з Наглядовою Радою Вищої Школи (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 21).

Аналіз системи підготовки вчителя початкових класів у Автономній вищій школі дозволяє виділити такі тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи: впровадження міждисциплінарної інтеграції, запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО, підготовка вчителя до навчання всіх предметів початкової школи, збільшення практичної підготовки вчителя початкової школи, організація освітнього процесу із застосуванням технологій дослідницького навчання, оновлення змісту навчання на основі сучасних технологій навчання, диджиталізація процесу професійної підготовки,

міждисциплінарна інтеграція дисциплін за тематичним принципом, підготовка до роботи у мультилінгвальному середовищі.

### **2.2.3. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Валлонії**

Підготовка вчителів початкової школи у Валлонії відбувається у вищих школах (*hautes écoles*) відповідно до Декрету «Про підготовку вчителів» (*Décret définissant la formation initiale des enseignants*). У підготовці майбутніх учителів визначальну роль відіграє організація структури початкової освіти. Особливістю національної системи освіти Валлонії є те, що дошкільну та початкову освіту діти отримують в одному типі закладу — початковій школі (*Belgium — French Community Overview*). Відповідно підготовка майбутніх вчителів відображає цю специфіку. Студенти обирають одну з чотирьох траєкторій підготовки: вихователь дошкільного закладу та вчитель другого етапу початкової школи; вихователь від третього року дошкільної освіти до шостого року початкової школи; вчитель від п'ятого року початкової школи до третього року середньої освіти; вчитель від третього до шостого року середньої освіти (*Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019, с. 5*).

Наразі для роботи вчителем початкової школи достатньо мати диплом бакалавра. Проте з 2019 р. було ініційовано реформу підготовки вчителів, відповідно до якої відбувається зміна змісту професійної підготовки майбутніх вчителів та запровадження магістерських програм для всіх педагогічних спеціальностей. Через пандемію Covid-19 впровадження цієї реформи було відкладено до початку 2021 навчального року (*Belgium — French Community Overview*).

Для навчання у вищій школі достатньо мати свідоцтво про повну середню освіту (CESS) або еквівалентний документ, а також документ про володіння французькою мовою (документ про попередній рівень освіти, здобутий у Валлонії,

або сертифікат про володіння французькою, або результат іспиту на знання мови, складеного у ЗВО) (Belgium - French Community, 2021).

У більшості вищих шкіл Валлонії (*Додаток К*) достатньо онлайн-реєстрації, сплати регіонального та реєстраційного внесків, щоб зареєструватися на навчання за спеціальністю «Початкова освіта».

Аналіз вступних вимог засвідчує наявність тенденції до відсутності відбору абітурієнтів на етапі вступу до вищих шкіл Валлонії. Окрім цього, нашу увагу привертає тенденція до диджиталізації процесу реєстрації до вищої школи. 92,3 % закладів створили умови для онлайн-реєстрації абітурієнтів (*Додаток К*).

Основним підходом, який впроваджено у системі професійної підготовки майбутніх вчителів, є соціоконструктивістський. За результатами емпіричного дослідження, проведеного у 6 закладах підготовки вчителів початкової школи у Валлонії, з'ясовано, що переважна більшість студентів схвально сприймає цей підхід до організації освітнього процесу. Студенти визначили проєктну діяльність, проблемне навчання та навчання, засноване на дослідженні (inquiry based learning), як основні технології навчання, які використовуються в освітньому процесі у межах цього підходу (Gravé et al., 2020, с. 148).

На основі загального огляду вищих шкіл, у яких відбувається підготовка майбутніх учителів початкових шкіл (*Додаток К*), було виявлено унікальну на теренах Валлонії білінгвальну освітню програму у Haute Ecole Francisco Ferrer. Вища школа Haute Ecole Francisco Ferrer знаходиться на франкомовній території багатомовного Брюсселю. Програма підготовки вчителя початкової школи розрахована на 3 роки та 180 ECTS. Реалізація освітньої програми відбувається у співпраці з Erasmus Hogeschool Brussels, що у нідерландомовній частині Брюсселю. Опанування програми підпорядковане її логіко-структурній схемі (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021).

У цьому закладі освіти також простежується тенденція до побудови освітньої програми у формі логіко-структурної схеми. Такий підхід дає змогу вибудувати послідовність опанування дисциплін програми та міжпредметну інтеграцію вивчення цих дисциплін.

Освітня програма «Білінгвальна програма підготовки бакалаврів початкової освіти» (переклад автора) (“Bachelier En Normale Primaire Bilingue”), запропонована Haute Ecole Francisco Ferrer, передбачає навчання французькою та нідерландською мовами. Після завершення навчання випускники можуть працювати вчителями початкової школи у Валлонії, навчати нідерландської у початкових школах, працювати в імерсійних школах разом з нідерландомовними вчителями або навчати французької як іноземної (Normale Primaire Pedagogique Buls-De Mot, 2020, с. 8).

Така особливість освітньої програми пов’язана із запитом роботодавців на мультилінгвальну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Серед ІМ, які вивчають учні 5–6 класів початкової школи Валлонії, — нідерландська, англійська та німецька, а вчителі мають надати сертифікат про володіння нідерландською, англійською або німецькою, щоб навчати цих мов у початковій школі (Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, с. 7). Незважаючи на вищезазначене, у Брюсселі, де розташовані штаб-квартири багатьох міжнародних організацій, значна кількість шкіл впроваджує навчання за технологією предметно-мовної інтеграції на більш ранніх етапах початкової освіти (Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає вивчення загальнопедагогічного блоку дисциплін, предметно-методичну підготовку, практичну підготовку в межах окремих занять впродовж всього навчання, науково-дослідницьку роботу та написання кваліфікаційної роботи. На *рис. 2.2.3* узагальнено представлено співвідношення компонентів професійної підготовки за результатами аналізу освітньої програми (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021).

Аналіз *рис. 2.2.3* свідчить про те, що у вищій школі Haute Ecole Francisco Ferrer запропоновано освітню програму, орієнтовану на предметно-методичну підготовку майбутніх учителів до навчання всіх предметів початкової школи, та

значний науковий компонент такої програми. Привертає увагу той факт, що у жодній із розглянутих вище освітніх програм науковий компонент не становив 11 % навчального навантаження. Це свідчить про те, що навчання у ЗВО відбувається на дослідницькій основі, а наукові дослідження відіграють важливу роль у професіоналізації майбутнього вчителя в Haute Ecole Francisco Ferrer.

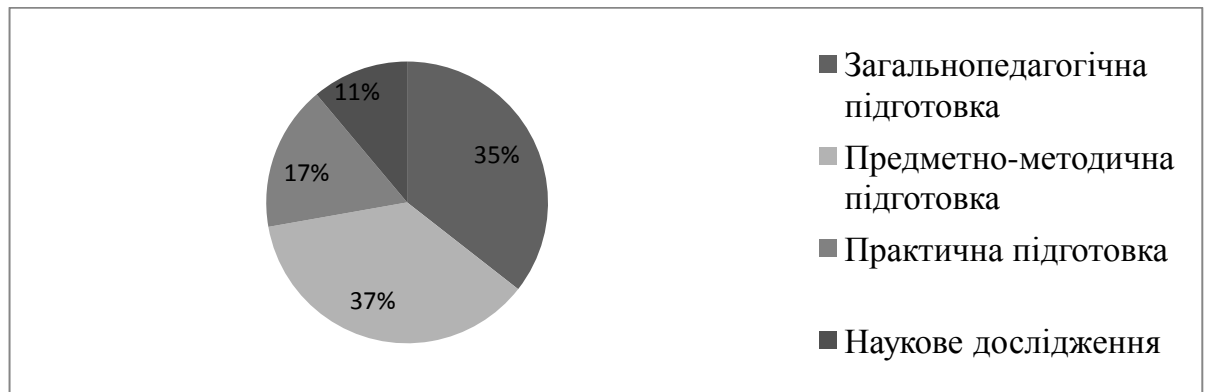


Рис. 2.2.3. Підготовка вчителя початкової школи у вищій школі Haute Ecole Francisco Ferrer (Валлонія, Бельгія)

Джерело: розроблено автором за даними (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021)

Освітня програма підготовки вчителів початкової школи умовно розподілена на блоки дисциплін: професійно спрямовані дисципліни, дисципліни про мову та культуру, психолого-педагогічна підготовка, французька мова та математика, дисципліни мистецького спрямування, дисципліни природничого спрямування та вибіркового блоку дисциплін (*Додаток Л*). Всі дисципліни вивчаються за концентричним принципом впродовж трьох років.

Однією з характерних особливостей першого року навчання у Haute Ecole Francisco Ferrer є робота над формуванням образу майбутнього вчителя. Зміст блоку професійно спрямованих дисциплін має на меті введення майбутніх учителів у професію, роботу над власним професійним іміджем та підготовкою власного портфолію. Наприклад, зміст дисципліни «Практика усного та писемного мовлення французькою мовою» (2 ECTS) має на меті засвоєння майбутніми

учителями навичок самопрезентації, написання студентських робіт та підготовки власного портфоліо з використанням діагностичних методик (діагностики власних професійних якостей особистості). Важливого значення ЗВО надає рефлексивним технологіям в освітньому процесі. Дисципліна «Особистість вчителя, етика та педагогічне портфоліо вчителя» (2 ECTS) поєднує практичну та теоретичну підготовку майбутніх учителів. Завданнями цієї дисципліни є ознайомити студентів із поняттям педагогічної етики, навчити спостерігати за педагогічним процесом, проаналізувати власні сильні та слабкі сторони як майбутнього педагога та розробити стратегію власного професійного розвитку. Реалізація завдань цієї дисципліни продовжується на практиці («Семінар з професійної підготовки» (10 ECTS)). Завдання передбачають не тільки спостереження за уроками, а й розробку та проведення власних.

Основними технологіями у межах цих дисциплін визначено такі: діагностичні та рефлексивні технології, літературний аналіз на матеріалі творів дитячої літератури, театралізація (імпровізація, розігрування педагогічних ситуацій у парах), inquiry-based learning, а також вивчення методики навчання читанню, граматиці та літературі у початковій школі (8 ECTS) (Français 1, 2021).

Запропонована освітня програма має на меті підготовку вчителів початкових класів як фахівців, які навчатимуть всіх предметів початкової школи (французької мови, математики, музики, мистецтва, географії та історії).

Вивчення дисциплін «Практика усного та писемного мовлення французькою мовою» (4 ECTS) та «Філософія та історія релігії» (2 ECTS) має на меті сформувати у студентів предметні та міжпредметні знання, завдяки яким студенти у педагогічних ситуаціях прийматимуть педагогічно мотивовані рішення, здійснюватимуть рефлексивний аналіз власної педагогічної діяльності та організовуватимуть власне професійне самовдосконалення, будуть культурно освіченими та здійснюватимуть культурний розвиток учнів початкової школи, вмітимуть діяти у педагогічних ситуаціях. У змісті цього блоку дисциплін значну роль відіграє формування у студентів риторичних умінь, умінь логічно та послідовно висловлювати свою думку, а також виокремлювати у тексті або



усному мовленні основну проблему (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021). Курс французької спрямований на вивчення основ фонетики, лексикології, граматики, стилістики. За весь період навчання майбутні вчителі опановують 23 ECTS французької мови та методики її навчання як рідної та ІМ.

Особливістю дисципліни «Практика усного та писемного мовлення французькою мовою» є те, що програмою визначено лише орієнтовну тематику дисципліни, а тому присутність на заняттях є обов'язковою. Такий підхід, на нашу думку, має свої переваги та недоліки. Серед переваг — можливість індивідуалізації освітнього процесу залежно від контингенту студентів та організація освітнього процесу на комунікативній основі. Проте серед недоліків — ймовірність дубляжу окремих завдань з іншими дисциплінами.

Аналіз картки дисципліни свідчить про те, що основними технологіями є самостійна дослідницька робота зі списком літератури, дискусії на основі опрацьованої літератури, створення ментальних карт (mind maps), робота над практичними педагогічними ситуаціями, підготовка презентацій та доповідей, робота у групах. На другому та третьому році опанування цього блоку дисциплін до форм роботи додають лекції запрошених гостей, освітні подорожі та заняття на базі закладів-партнерів (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021).

На нашу думку, запропоновані технології в цілому суголосні тенденціям до технологізації та індивідуалізації освітнього процесу, застосування інтерактивних технологій та організації освітнього процесу на дослідницькій основі, які спостерігаються в освітніх програмах інших ЗВО Бельгії.

Блок дисциплін психолого-педагогічної підготовки має на меті самопізнання та саморозвиток майбутніх учителів, а також підготовку їх до спілкування з учасниками освітнього процесу. Наприклад, зміст дисциплін передбачає аналіз процесу вербального та невербального спілкування, подальшу його адаптацію на основі знань з психології, вивчення дидактики та розробку власних уроків, вивчення педагогічної психології з точки зору процесу навчання, пізнання власного стилю навчання майбутніх учителів, їх пам'яті та індивідуальних особливостей (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021).

Нам імпонує ідея виокремлення окремої дисципліни у навчальному плані, яка мала б на меті вивчення індивідуальних психологічних особливостей майбутніх учителів та формування їх іміджу. Вважаємо, що для майбутніх учителів період після першої пропедевтичної практики є сприятливим для формування їхнього іміджу та напрацювання власного педагогічного стилю спілкування з дітьми.

Основними технологіями у межах цього блоку дисциплін є інтерактивні. З огляду на це в освітньому процесі активно впроваджено парні та групові форми роботи (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021).

Впродовж другого року навчання студенти вчаться здійснювати самостійну дослідницьку роботу. Формування дослідницької компетентності є метою блоку дисциплін «Дослідження та партнерство». Зміст навчальних дисциплін передбачає опанування логіки наукових досліджень, особливостей роботи з навчальною літературою, організації співпраці школи з різними соціальними інститутами. Відповідно до логіко-структурної схеми, на третьому році навчання формування дослідницької компетентності відбувається у межах написання бакалаврського дослідження та розробки професійного проекту, який студенти впроваджують на базі школи (Normale Primaire (Bilingue) — 2020–2021, 2021). Через розробку такого проекту відбувається співпраця роботодавців та ЗВО.

Головною відмінною характеристикою запропонованої Haute Ecole Francisco Ferrer освітньої програми є її білінгвальний характер, що пов'язано із розташуванням ЗВО у мультилінгвальному Брюсселі, де є соціальний запит на підготовку вчителів початкової школи до роботи у мультилінгвальному середовищі.

Серед предметів, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів до роботи у мультилінгвальному середовищі, основне місце займає вивчення нідерландської мови як іноземної. У межах курсу «Вибіркова дисципліна: практичний курс нідерландської мови» (6 ECTS) студенти вивчають нідерландську за допомогою технологій мовного занурення, ігрових та у співпраці з носіями нідерландської мови (студентами Erasmus Hogeschool

Brussels). Важливою умовою опанування курсу є володіння нідерландською мовою на рівні A2 (Option: renforcement du néerlandais 1, 2021). Практичний курс нідерландської мови можна продовжити вивченням інтегрованого курсу нідерландської та методики навчання нідерландської мови, у межах якого студенти вчать розробляти окремі завдання для дітей початкової школи, планувати уроки та роздатковий матеріал до них (Option: didactique du néerlandais 1, 2021). Майбутні вчителі вивчають 14 ECTS нідерландської мови за 3 роки навчання.

З другого року навчання за освітньою програмою студентам пропонується блок дисциплін «Культура і різноманітність», який має на меті розвиток професійної компетентності майбутніх вчителів як практиків, дослідників та особистостей. Зміст дисципліни «Теоретичний і практичний підхід до культурної різноманітності та гендерних питань» (2 ECTS) передбачає вивчення питань культурної та гендерної різноманітності та їх вплив на суспільство та особливості урахування питань різноманітності в освітньому процесі. Серед питань, які розглядають студенти: стереотипи, упередження, ідентичність, група та приналежність до групи, соціальна роль, соціалізація, норми та цінності.

Практичні навички роботи з міжкультурними групами майбутні вчителі здобувають у межах курсу “Formation psychopédagogique 3–4”. У межах курсу окремий модуль (2 ECTS) має на меті навчити керувати груповою динамікою, працювати зі складними учасниками групи, створювати освітнє середовище шляхом моделювання ситуацій, працювати зі статтями, використовувати інтерактивні технології, сторітелінг, готувати відеопроєкти, розігрувати театральні сценки (Formation psychopédagogique 4, 2021).

Навчання немовних предметів (науки, історії, географії) відбувається за технологією CLIL, заклади організують двомовні екскурсії для студентів обох вищих шкіл, а майбутні вчителі мають можливість семестр навчатися у нідерландомовному середовищі.

У Haute Ecole Francisco Ferrer спостерігається тенденція до диджиталізації освітнього процесу, яка виявляється у створенні віртуального кампусу ЗВО, до

складу якого входять розклад, деканат, електронна пошта, Office 365, бібліотека та відділ працевлаштування (iCampus, 2020). Функціонування цифрового кампусу дає змогу ЗВО запровадити як дистанційне, так і змішане навчання, а також розвиває навички самостійної роботи студентів.

Теоретична підготовка у Haute Ecole Francisco Ferrer тісно пов'язана з практичною, яка відбувається за паралельною моделлю. Впродовж першого року в центрі уваги знаходиться спостереження за роботою вчителя початкової школи разом з керівником практики. Впродовж другого та третього років студенти-практиканти навчають дітей початкової школи (Belgium - French Community, 2021).

Серед особливостей організації практики — проходження її в парах на базі однієї школи. Наставництво за практикою здійснюють помічники вчителя, викладачі, керівники тренінгів, професори та керівники практики. Наставництво від вищої школи здійснюється раз на тиждень. Наставники від школи для студентів 2–3-го років навчання мають бути офіційно призначеними через підписання договору із закладом освіти та з відповідною оплатою праці (Belgium — French Community). Під час практики студенти відвідують тренінги, що мають на меті вдосконалення професійних навичок та рефлексії майбутніх учителів. Такі тренінги проводять професори (1/3 часу), викладачі методик навчання (1/3 часу), тренери-сумісники, які працюють як індивідуально, так і в парах або групах з трьох осіб (1/3 часу) (Belgium — French Community, 2021).

Вважаємо, що тісний зв'язок практичної підготовки та тренінгів, які виокремлено в окрему дисципліну, створює можливості для постійної рефлексії власної практичної діяльності та напрацювання особистого педагогічного портфолію.

Сполучною ланкою, яка об'єднує теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів, є внутрішня система забезпечення якості освітнього процесу. В основі системи забезпечення якості у Haute Ecole Francisco Ferrer лежить систематична самооцінка діяльності підрозділів через написання рефлексивних звітів та оцінка діяльності закладу Агенцією. У Haute Ecole Francisco Ferrer є

посада координатора з якості освіти, до функціональних обов'язків якого належить постійний контроль за якістю освітнього процесу через моніторинг освітніх програм та встановлення зв'язків із роботодавцями щодо виявлення їхніх очікувань стосовно майбутніх учителів початкової школи. У закладі також впроваджується технологія портфоліо якості освіти, яка має на меті представлення самооцінки підрозділу, плану роботи, прогрес-файлів виконання плану, фінальних звітів або аналізів Агенції по кожному підрозділу та всьому закладу загалом щодо якості освітнього процесу. Вищезначені документи також представлені в електронному середовищі iCampus вищої школи Haute Ecole Francisco Ferrer (Info-Qualité, 2021).

Аналіз систем професійної підготовки вчителів початкової школи у Фландрії, німецькомовній громаді, та Валлонії засвідчує, що управління системою освіти відбувається децентралізовано, а прийняття рішень у межах освітньої політики делеговано урядам громад, асоціаціям вищих шкіл та університетів, а також окремим ЗВО. Загалом професійна підготовка вчителів початкової школи у Бельгії передбачає підготовку вчителя до навчання всіх предметів початкової школи. Теоретична та практична підготовка відбувається за паралельною моделлю, проте у німецькомовній громаді обов'язковим є ще й етап референдаріату. Серед тенденцій, які спостерігаються в організації освітнього процесу, — побудова освітньої програми за логіко-структурною схемою дисципліни, індивідуалізація освітнього процесу, застосування інтерактивних та проектних технологій, а також організація навчання на дослідницькій основі.

#### **2.2.4. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Нідерландах**

Нормативно-правову основу вищої освіти у Нідерландах закладено Актом «Про вищу освіту та дослідження». Вищу педагогічну освіту майбутні вчителі можуть здобути в інститутах прикладних наук (РАВО) або університетах.

Наразі університети Нідерландів входять до Асоціації університетів Нідерландів (VSNU), яка визначає перспективи розвитку ЗВО та шляхи оновлення освітніх програм (VSNU, 2021).

Програми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розраховані на 4 роки та 240 ECTS навчального навантаження. У своєму змісті вони відображають особливість нідерландських початкових шкіл: вчителі початкових шкіл навчають всіх предметів навчальної програми. На третьому році навчання студенти можуть обрати між такими спеціалізаціями: навчання дітей дошкільного віку (4–8 років) та дітей молодшого шкільного віку (8–12 років) (Hoe word ik leraar in het basisonderwijs?, 2021).

Серед особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Нідерландах — акцент на вивченні ІМ. Згідно зі статтею 7.2 Акта «Про вищу освіту та дослідження», мовою освіти є нідерландська, проте ЗВО можуть пропонувати освітні програми не лише нідерландською, а й англійською або іншими міжнародними мовами (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 2019). Наразі на території Нідерландів реалізовано пілотний проєкт білінгвальних початкових шкіл (Education in the Netherlands, 2021). Відповідно ЗВО, які забезпечують підготовку вчителів початкової школи в регіоні, готують майбутніх учителів до роботи у пілотних білінгвальних школах.

Аналіз освітніх програм у дослідницьких університетах Нідерландів засвідчує, що на рівні бакалаврату серед педагогічних спеціальностей 1 % англомовних освітніх програм і 99 % нідерландомовних. В інститутах прикладних наук 8 % бакалаврських програм англомовні, а решта — нідерландомовні (Gerards, 2016, с. 3-7). Проте тенденція до впровадження англомовного компонента в освітні програми тільки зростає (Hoe word ik leraar in het basisonderwijs?, 2021).

Серед останніх ініціатив уряду щодо професійної підготовки вчителів початкової школи — збільшення кількості академічно орієнтованих освітніх програм для майбутніх вчителів початкових класів. Така ініціатива є достатньо новою, оскільки традиційно у Нідерландах університетська освіта була виключно

академічно орієнтованою, а підготовка в інститутах прикладних наук — професійно орієнтованою. З метою реалізації цієї ініціативи університети пропонують систему «подвійний диплом»: університет — інститут прикладних наук у межах одного регіону (Hoe word ik leraar in het basisonderwijs?, 2021). Вважаємо, що така ініціатива не тільки підсилює інституційну спроможність ЗВО, але й сприяє регіональній співпраці та обміну кращими практиками всередині країни.

Процедура реєстрації у ЗВО в Нідерландах відбувається через загальнонаціональну систему Studielink. Система забезпечує загальне керівництво процесом подачі документів та зв'язок між ЗВО та абітурієнтом. Впровадження такої системи реєстрації є виявом тенденції до диджиталізації освітнього процесу.

Аналіз вебсайтів ЗВО Нідерландів, які забезпечують професійну підготовку вчителів початкової школи (*Додаток М*), дав змогу з'ясувати, що абітурієнти обов'язково надають свідоцтво/диплом про завершення попереднього рівня освіти. Після реєстрації у системі Studielink абітурієнти мають можливість обрати час та місце складання іспитів з географії, історії, наук про природу та технологій. Іспит проходить у формі комп'ютерного тесту з кожного предмета. На один предмет відводиться 90 хв та 60 запитань (Toelatingstoetsen, 2020).

Результати іспиту є підставою для подальшого вступу до ЗВО. Проте, користуючись правом автономії університетів, вимоги до вступників на кожну окрему освітню програму можуть дещо відрізнятись.

Розглянемо освітню програму «Вчитель початкових класів», запропоновану в Університеті Амстердаму. Ця програма розрахована на 4 роки та 240 ECTS. У Нідерландах 1 кредит ECTS відповідає 28 годинам навчального навантаження. Освітня програма побудована за системою, де кожного року у фокус уваги винесено формування певної навички студентів.

В основі професійної підготовки у цьому ЗВО лежить студентоцентроване, дослідницьке та практично орієнтоване навчання. Студентоцентризм виявляється в індивідуалізації освітньої траєкторії студентів, визначенні їхніх сильних і слабких сторін та шляхів розвитку необхідних якостей. Ця освітня програма є

водночас академічно та професійно орієнтованою, тому освітній процес побудований на дослідницькій основі, тобто передбачає використання евристичних методів роботи, самостійну дослідницьку діяльність студентів, дизайн прототипів (наприклад, планів-конспектів) та апробацію їх на практиці (University Pabo of Amsterdam, 2021).

Розглянемо освітню програму підготовки вчителів початкової школи в Університеті Амстердаму детальніше (*Додаток Н*). Перший рік опанування освітньої програми присвячений вивченню основ педагогіки, психології, наукових досліджень, статистики, академічного письма та методик навчання предметів початкової школи (історії, географії, біології, мови та математики).

Особливу увагу в контексті професіоналізації вчителів відведено математиці та нідерландській мові. До прикладу, мінімальний прохідний бал для тестів з цих предметів – 80 %, а також обов'язковою є присутність студентів на всіх заняттях (Study Guide, 2021). Це пов'язано з тим, що наприкінці першого року всі студенти складають національний тест з математики та нідерландської мови. Якщо вони не подолають поріг «склав/ не склав», то не зможуть продовжити навчання у ЗВО.

Основними формами взаємодії на першому році навчання визначено лекції та практичні заняття, а серед технологій — технології навчання, заснованого на дослідженнях, та технології самостійної роботи (Study Guide, 2021).

Впродовж першого року навчання студенти раз на тиждень проходять практику на базі школи, зміст якої передбачає проведення уроків та здійснення педагогічного дослідження. Завдання педагогічної практики спрямовані на те, щоб навчити студентів встановлювати контакт з групою та окремими учнями, проводити уроки та надавати прості пояснення учням, а також спостерігати за діяльністю вчителя (Study Guide, 2021).

У фокусі уваги освітньої програми на другому році навчання — поглиблене вивчення предметної методики та технологій навчання (навчання, засноване на дослідженнях; дизайн мислення тощо), особливостей дитячого розвитку та відносин у сім'ї, розробка окремих уроків та програм, питання освітньої політики та інновацій, а також мовне та культурне різноманіття.



Основними формами роботи є лекції, виїзні заняття-екскурсії на базі культурно-мистецьких закладів Амстердаму, написання рефлексивних звітів за їх результатами та культурно-мистецького проєкту для учнів початкової школи. Отже, основними технологіями є рефлексивні, кейс-стаді та проєктні.

На нашу думку, створення та презентація власного проєкту для учнів початкової школи є одним з компонентів напрацювання власного педагогічного портфоліо та презентації власного бачення культурної освіти дітей молодшого шкільного віку.

Впродовж другого року навчання студенти розробляють та втілюють у початковій школі STEAM-проєкти. У 2021 році було розроблено проєкти за такими темами: «З космосу на Землю», «Швидкість транспорту», «Птахи: на воді, у повітрі та на морі», «Властивості води» (University Pabo of Amsterdam, 2021).

На третьому році студенти вчаться міжпредметній інтеграції предметів, екологічній освіті, залученню батьків до освітнього процесу, опануванню мови, вирішенню проблем освітнього характеру, навчанню питань, пов'язаних із філософією, та школознавству (University Pabo of Amsterdam, 2021).

Четвертий рік підготовки присвячений опануванню спеціалізації, педагогічній практиці та написанню дослідження. Окрім цього, з 2000 р. у національних початкових школах запроваджено посаду вчителя-стажера. Студенти четвертого року навчання можуть за сумісництвом працювати на посаді стажера, уклавши відповідний договір із школою та працюючи під керівництвом кваліфікованого вчителя. Це має на меті створити сприятливі умови для переходу від навчання у ЗВО до роботи вчителем початкової школи, а також вирішити проблеми нестачі вчителів початкової школи (Handreiking Lerarentekort primair onderwijs, 2021).

В Університеті Амстердаму з метою організації ефективної співпраці між учасниками освітнього процесу створено цифрове середовище Canvas. До його складу входять: електронна пошта, платформа для вибору дисциплін, електронні курси, статті та завдання для виконання студентами. Таке цифрове середовище

забезпечує студентів можливістю навчатися у змішаному та дистанційному форматах.

Питання забезпечення якості вищої освіти регулюється “The Higher Education and Research Act”. Контроль за зовнішнім забезпеченням якості освіти здійснюється нідерландсько-фландрійською організацією з акредитації (Netherlands-Flanders Accreditation Organisation (NVAO)) та освітнім інспекторатом. Освітній інспекторат відповідальний за контроль та нагляд за функціонуванням окремих ЗВО, системи освіти (відповідність нормативно-правовій базі) та системи акредитації. NVAO кожні 6 років здійснює зовнішній контроль за якістю окремих освітніх програм та освітнього процесу.

Система контролю за внутрішнім забезпеченням якості освіти здійснюється ЗВО на постійній основі через безпосередню участь студентів в оцінці освітнього процесу засобами стандартизованих тестів, функціонування університетської бази даних із повною інформацією про студентів, успішність та рух контингенту тощо, у яку вбудовано функцію автоматичної візуалізації даних, та проходження всіма студентами щорічного загальнонаціонального опитування щодо задоволеності освітнім процесом (Quality assurance, 2021).

Здійснений аналіз змістово-методичного забезпечення дає змогу виокремити такі тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у Нідерландах: організація мультилінгвального навчання у ЗВО, фундаменталізація освітнього процесу, регіональна співпраця педагогічних ЗВО, диджиталізація освітнього середовища, впровадження відбору вступників шляхом складання вступного іспиту, організація освітнього процесу на основі студентоцентрованого, дослідницького та практико-орієнтованого навчання, технологізація фахової підготовки вчителів, міждисциплінарна інтеграція у межах освітньої програми, студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

### **2.2.5. Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Люксембурзі**

За даними Eurydice, педагогічну підготовку вчителі початкових класів здобувають в Університеті Люксембурга, створеному законом «Про створення Університету Люксембурга» (від 12.08.2003 р.) (Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg).

Серед основних вимог до вступників Законом «Про реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи» (Law of 6 September 1983 on (a) reform of the training of primary school teachers;(b) establishment of a Higher Institute for Studies and Pedagogical Research;(c) modification of the organization of pre-school education and primary education) визначено наявність диплома про завершення середньої або середньої технічної освіти, диплома про технічну освіту за профільною спеціальністю або іноземних дипломів чи сертифікатів, офіційно визнаних на території Люксембургу. Вступники мають володіти трьома державними мовами: французькою, німецькою та люксембурзькою. Серед інших вимог є зарахування абітурієнта відповідно до рейтингового списку на конкурсній основі (1983, с. 1572–1573). Частина положень цього закону була уточнена та доповнена наступними законами.

Однією з особливостей цієї країни є статус державного службовця у вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи (Loi du 16 avril 1979 fixant le statut général des fonctionnaires de l'Etat, 1979).

Систему вищої освіти Люксембургу було адаптовано відповідно до вимог ЄПВО у 2003 р. Законом «Про створення Університету Люксембурга» (від 12.08.2003 р.). Відповідно до оновленого Закону «Про організацію Університету Люксембурга» (від 27.06.2018 р.), Університет має на меті забезпечувати студентів професійною підготовкою на трьох циклах навчання (бакалаврат — магістратура — докторантура), сприяти початковій та післядипломній педагогічній підготовці вчителів, забезпечувати систему навчання впродовж життя, сприяти розвитку теоретичних та прикладних досліджень, заохочувати роботу дослідників, розвивати наукову культуру, поширення та використання результатів дослідження, сприяти соціальному, культурному та економічному

розвитку Люксембургу (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи відбувається на факультеті гуманітарних наук та наук про освіту (Faculty of Arts, Humanities, Arts and Sciences of Education). Відповідно до статті 14 Закону «Про організацію Університету Люксембурга», окрім факультетів, у структурі Університету є міждисциплінарні центри, робота яких спрямована на здійснення міждисциплінарних досліджень (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018).

При вступі до Університету обов'язковим є складання іспиту або наявність запису про допуск до навчання за програмою чи за результатами співбесіди (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018). Типовою формою контролю є вступний іспит, метою якого є відбір кандидатів на конкурсній основі (Application for admission, 2020).

Вступний іспит складається з 6 частин. Перша частина спрямована на перевірку математичних знань, необхідних для навчання у школі. Друга частина тесту, що складається із 5 питань, спрямована на перевірку наукових знань абітурієнтів. Цю частину тесту також можна виконати французькою або німецькою мовою (Application for admission, 2020). Третя частина тесту має 6 питань і спрямована на перевірку рівня володіння французькою літературною мовою, а четверта частина — німецькою літературною мовою. Завдання передбачають визначення граматичних помилок у реченнях та завдання на використання мови, де абітурієнт має обрати більш влучну фразу-синонім (Application for admission, 2020). П'ята частина (20 питань) має на меті перевірку рівня сформованості мовленнєвих умінь абітурієнтів у читанні французькою, англійською, німецькою та люксембурзькою мовами (Application for admission, 2020). Шоста частина спрямована на збір загальної інформації про абітурієнта та його попередній життєвий досвід. Ця частина не оцінюється, але враховується при оцінці валідності та достовірності тесту (Application for admission, 2020). Результат тесту впливає на рейтинг абітурієнта при вступі.

В основі філософії підготовки фахівця в Університеті Люксембурга лежить ідея про професіоналізацію майбутнього фахівця у процесі навчання, заснованого на дослідженнях. Відповідно ключовими цінностями Університету визначено педагогіку, дослідження та професіоналізацію (*Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019-2020*, с. 5). Одним із провідних підходів у професійній підготовці вчителів є компетентнісний. В Університеті Люксембурга цей підхід має шість сфер реалізації: передача знань, умінь, навичок та використання методів; підтримка та заохочення розвитку соціально відповідальної особистості; розвиток діагностично-оцінювальної компетентності; розвиток навичок спілкування, підтримки та дорадництва; організація та розвиток школи; саморефлексія та професійний саморозвиток (*Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019-2020*, с. 5). Як наслідок, Університет визначає такі завдання своєї діяльності: передача студентам знань, необхідних для роботи в базовій школі або інших освітніх закладах; навчання студентів особливостям реалізації освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, державної програми та соціокультурного оточення; опанування студентами методами міждисциплінарності в освітньому процесі; підготовка студентів до навчання у мультилінгвальному та мультикультурному середовищі; використання мультимедійних технологій в освітньому процесі; розвиток дослідницьких навичок майбутніх педагогів; розвиток аналітичних навичок та критичного мислення; розвиток навичок рефлексії; розвиток навичок роботи як в групі, так і індивідуально; розвиток навичок оцінювання освітнього процесу та долучення студентів до процесу постійного професійного розвитку (*Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019-2020*, с. 6).

Особливе місце серед компетентностей, якими мають оволодіти майбутні педагоги, займає мультилінгвальна компетентність. Це зумовлено наявністю трьох державних мов у країні. Студенти складають іспит на володіння ІМ при вступі до Університету. Обов'язковими мовами навчання Університетом визнано німецьку, французьку та англійську (*Année académique Bachelor en Sciences de*

*l'Éducation* 2019-2020, с. 6). Проте, враховуючи те, що люксембурзька мова є мовою спілкування та навчання у школі, майбутні педагоги вивчають і її.

На рівні бакалаврату студенти опановують програму підготовки обсягом 240 ECTS, які зазвичай розподілені на 8 семестрів. Утім, відповідно до Закону «Про організацію Університету Люксембурга», максимальна тривалість навчання за бакалаврською програмою обсягом 180 ECTS — 10 семестрів, а за програмою обсягом 240 ECTS — 12 семестрів (*Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg*, 2018). Це дає змогу студентам індивідуалізувати власну траєкторію опанування освітньої програми. В Університеті Люксембурга 1 кредит ECTS дорівнює 26 годинам (*Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation* 2019-2020, с. 4). Після успішного опанування програми випускники можуть працювати у базовій школі, підготовчих закладах та позакласних закладах освіти, а також продовжити навчання на магістерському рівні (*Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation* 2019-2020, с. 5).

Загальна підготовка майбутніх учителів включає вивчення теоретичних психолого-педагогічних дисциплін. Освітній процес в Університеті Люксембурга умовно поділений на два цикли. Перші чотири семестри підготовки носять теоретичний характер. Перший та другий курси відведено на опанування базових психолого-педагогічних дисциплін.

Обов'язковим є семестр мобільності впродовж другого курсу. Можливості академічної мобільності відкриті для студентів через програму Erasmus та договори про співпрацю (*Bachelor of Science in Education. Methodology*). Обов'язковим є проходження мобільності студентами-бакалаврами в обсязі щонайменше 30 ECTS та тривалістю мінімум 90 днів (*Arrêté ministériel du 21 mai 2019 portant approbation du règlement des études de l'Université du Luxembourg*, 2019).

З третього курсу переважну більшість занять складають семінарські, що мають на меті ознайомлення із сучасними дослідженнями у сфері освіти. Студентам пропонуються завдання на розвиток критичного мислення та пошук

власного педагогічного стилю (Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019-2020, с. 7), (Bachelor of Science in Education. Methodology).

На четвертому курсі студенти працюють над опануванням педагогічно спрямованих дисциплін за вибором та написанням бакалаврського дослідження. Частина обраних студентом дисциплін опановується через систему тьюторингу (Bachelor of Science in Education. Methodology).

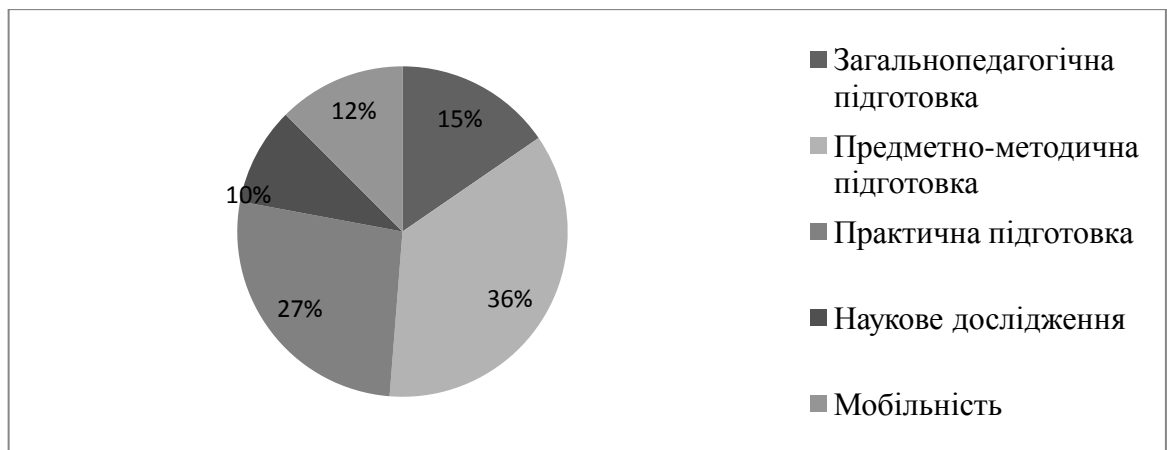


Рис. 2.2.4. Підготовка вчителя початкової школи в Університеті Люксембурга (Люксембург)

Джерело: розроблено автором за даними (Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019–2020, с. 6)

Порівняльний аналіз на *рис. 2.2.4* дає нам змогу виділити декілька особливостей побудови запропонованої освітньої програми, серед яких — обов'язковість семестру мобільності, який передбачений навчальним планом, та акцент на предметно-педагогічній підготовці.

Особливий акцент на опануванні професійно спрямованих курсів дає змогу майбутнім вчителям ґрунтовно підготуватися до навчання всіх предметів шкільної програми. З огляду на специфіку початкової школи мультилінгвізм освітньої програми знаходить своє відображення у змісті кожної навчальної дисципліни. Викладачі визначають робочу мову дисципліни, мову усних та письмових завдань, мову друкованих джерел і т. д. Таким чином через використання технології предметно-мовної інтеграції відбувається підготовка

майбутніх учителів до роботи у школі (*Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019–2020*, с. 6).

Серед засадничих принципів організації освітнього процесу в Університеті Люксембурга варто виділити такі: міждисциплінарності; поєднання навчання та досліджень; інтернаціоналізації, що реалізується через співпрацю з іншими університетами, академічну мобільність студентів, працівників та дослідників; мультилінгвальності освітнього процесу; коучинг студентів у формі тьюторства (*Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg, 2003*). Окрім технології предметно-мовної інтеграції, на заняттях допускається використання студентами інших мов у власному мовленні (технологія транслінгвізму).

Впродовж всього процесу навчання майбутні вчителі початкової школи ведуть своє педагогічне портфоліо, яке сприяє розвитку навичок рефлексії через документацію, аналіз та трансформацію досвіду та знань (*Bachelor of Science in Education. Methodology*). Обов'язковим є ведення портфоліо під час академічної мобільності.

Педагогічна підготовка вчителів початкової школи в Університеті Люксембурга відбувається за паралельною моделлю впродовж всього періоду професійної підготовки. Загалом на педагогічну підготовку відведено 64 ECTS. Специфікою підготовки до практики в Університеті Люксембурга є функціонування педагогічних майстерень (*Lehr- und Lernwerkstätte*), які стають проміжною ланкою між теоретичною та практичною підготовкою. В Університеті діють педагогічні майстерні з мов, математики, науки, мистецтва та естетики, освіти в русі, ігор та спорту. Тут студенти відпрацьовують свої педагогічні та методичні навички впродовж двох років. Впродовж третього та четвертого років навчання студенти працюють над підготовкою проєктів для початкових шкіл у майстернях. Згодом під час педагогічної практики студенти впроваджують ці проєкти у школах, молодіжних центрах або інших закладах (*Bachelor of Science in Education. Methodology*). До розробки проєктів долучено школи, заклади культури, молодіжні центри та інші освітні установи. З метою надання студентам підтримки упродовж розробки проєктів організовано майстер-класи, семінари та курси.



Після завершення проєкту студентам пропонується зняти фільм, опублікувати матеріали або підготувати рекомендації для широкого загалу зацікавлених осіб.

На нашу думку, завдяки роботі у педагогічних майстернях Університет реалізує дослідницьке та практико-орієнтоване навчання, а також індивідуалізує процес професійної підготовки. Студенти вчать проєкт-менеджменту та впроваджують теоретичні ідеї в практику (Bachelor of Science in Education. Methodology). Професійна підготовка вчителів початкової школи в Університеті реалізується за паралельною моделлю, яка передбачає проходження студентами практичної підготовки з першого семестру в різних циклах базової початкової школи та інших освітніх закладах (Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019–2020, с. 7). Спершу студенти спостерігають за роботою вчителів, а згодом проводять власні уроки (Bachelor of Science in Education. Methodology).

Враховуючи те, що Університет Люксембурга є єдиним ЗВО у країні, відсутня національна рамка якості вищої освіти, якій він має відповідати. Проте система забезпечення якості освіти визначена нормативно-правовими актами, які регулюють освітній процес у ЗВО.

В Університеті функціонує система внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти. Система внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу розробляється ректоратом Університету Люксембурга (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018). Студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти в Університеті полягає у регулярних зустрічах зі студентами щодо питання якості освітнього процесу, участі студентів у нарадах ради факультету, комітеті освітньої програми та функціонуванні відкритої скриньки, де студенти можуть залишати власні коментарі та побажання щодо освітньої програми. Окрім цього, після вивчення окремої дисципліни студенти проходять опитування (Quality, 2021).

Система зовнішнього забезпечення якості освітнього процесу в Університеті регулюється комісією, яку призначає міністр. Постійно діючого органу, який би

мав такі функції, немає (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018).

Отже, на змістово-методичному рівні професійної підготовки вчителів початкової школи в Люксембурзі виокремлено такі тенденції: надання вчителям статусу державного службовця; запровадження механізмів відбору вступників шляхом складання вступного іспиту; організація освітнього процесу на компетентнісній та дослідницькій основі; підготовка вчителів до роботи у мультилінгвальному середовищі; обов'язковість академічної мобільності майбутніх учителів; технологізація освітнього процесу (застосування технологій дослідницького навчання, критичного мислення, роботи у мультилінгвальному середовищі тощо); впровадження міждисциплінарної інтеграції.

Розгорнутий аналіз змістово-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Фландрії, Валлонії, німецькомовній спільноті Бельгії, Нідерландах та Люксембурзі із застосуванням освітологічної парадигми, середовищного та компетентнісного підходів дав змогу виявити низку загальних та специфічних особливостей системи професійної підготовки вчителів початкової школи. Зокрема, з'ясовано, що підготовка вчителів у всіх системах освіти відбувається на бакалаврському рівні, зміст навчання визначається ЗВО з урахуванням компетентнісного профілю вчителя початкової школи та на основі запиту роботодавців на таку підготовку. Аналіз аксіологічно-ціннісного спрямування професійної підготовки вчителів початкової школи засвідчив, що основоположними підходами у професіоналізації фахівців є студентоцентризований, соціоконструктивістський, середовищний, компетентнісний та практико-орієнтований підходи. З'ясовано, що освітні програми побудовані за моделлю підготовки вчителя початкової школи до навчання всіх предметів програми. Основними формами організації освітнього процесу є лекції та практичні заняття із застосуванням інтерактивних технологій, самостійної дослідницької роботи, проектних технологій, інтенсивного навчання, технологій формувального оцінювання та рефлексивного навчання. Здійснений аналіз має суттєве значення

для визначення спільних та відмінних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу.

### **2.3. Спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу**

Визначені моделі підготовки фахівців у країнах Бенілюксу формуються з урахуванням процесів, як відбуваються у міжнародному освітньому просторі (Авшенюк, 2011, с. 55). Здійснений аналіз нормативно-правової літератури, наукового дискурсу вчених, змістово-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у нашому дослідженні дає нам можливість системно підійти до характеристики спільних та відмінних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.

В основу визначення та класифікації тенденцій покладена ознака рівневості. Рівневий принцип аналізу та класифікації тенденцій обґрунтовано Г. Поберезською (2005, с. 5), О. Огієнко (2008, с. 380–382), А. Сбруєвою (2008, с. 16), О. Локшиною (2011, с. 20–25), Н. Авшенюк (2016, с. 14–16), Н. Терентьєвою (2016, с. 123–125), Н. Мосьпан (2019, с. 334–377) та іншими науковцями.

У дослідженні тенденції структуровано за трьома рівнями узагальнення: загальноєвропейським, національним та інституційним.

Проаналізуємо тенденції професійної підготовки на загальноєвропейському рівні. Основним джерелом тенденцій на цьому рівні визначимо документи «м'якого права», які мають рекомендаційний характер (Jakobi & Rusconi, 2009, с. 2; Shaffer, 2010, с. 714–715; Mospan, 2016, с. 75–79).

Аналіз нормативно-правових документів «м'якого права», ратифікованих на загальноєвропейському рівні (рамкова декларація «Освіта 2030» (Education 2030), «Освіта для сталого розвитку. Цілі навчання» (“Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives”), рамкова стратегія «Освіта та підготовка 2020» (“Education and Training 2020”), резолюція Європейського парламенту

«Щодо модернізації освіти у ЄС» (European Parliament resolution of 12 June 2018 on modernisation of education in the EU (2017/2224(INI)), комюніке Європейської комісії «Щодо покращення та модернізації освіти» (“Improving and Modernising Education COM(2016) 941 final”), комюніке Європейської комісії «Щодо оновленої програми ЄС у сфері вищої освіти» (“On a renewed EU agenda for higher education” (COM/2017/0247 final)), дає нам змогу виділити такі спільні тенденції професійної підготовки на загальноєвропейському рівні: фундаменталізація професійної підготовки, стандартизація вимог до професійних функцій вчителя, студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти, варіативність моделей професійної підготовки, інтернаціоналізація системи фахової підготовки, впровадження політики мультлінгвізму в освітній процес. Розкриємо зміст цих тенденцій.

*Фундаменталізація професійної підготовки вчителів початкової школи.* Фундаменталізацію професійної підготовки науковці розуміють як оновлення змісту професійної підготовки та підходів до формування освітнього процесу (Андрущенко, 2005, с. 6–19), які обумовлюють орієнтацію її змісту на системність, оптимізацію, диференціацію, індивідуалізацію, інтеграцію лінгвістичної освіти у педагогічну з метою створення єдиної світоглядної системи здобувача, адже при працевлаштуванні зазвичай роботодавці приділяють увагу не вузькопрофесійним знанням, а фундаментальній підготовці та вмінню свідомо користуватись широким колом сформованих компетентностей при вирішенні конкретних педагогічних задач (Котенко, 2013, с. 211).

Реалізацію тенденції до фундаменталізації спостерігаємо у включенні теоретичних знань та фундаментальних теорій до змісту освіти, в організації освітнього процесу на дослідницькій основі (Панченко, 2011, с. 50–51; Education and Training 2020, 2009, с. 2–4; European Parliament, 2018, с. 7–26; On a renewed EU agenda for higher education, 2017, с. 2–12).

Аналіз освітніх програм (*Додатки Д, Е, Л, Н*) засвідчує, що у ЗВО країн Бенілюксу передбачено вивчення теоретичного блоку фундаментальних дисциплін, на основі яких відбувається практична підготовка. Окрім цього, у всіх

проаналізованих ЗВО відбувається підготовка майбутніх учителів на дослідницькій основі: шляхом навчання студентів у предметних педагогічних майстернях, де вони розробляють дослідницькі проєкти та впроваджують їх у школі. У межах освітніх систем Бельгії та Нідерландів науково-дослідницький компонент освітньої програми відображено у написанні кваліфікаційної роботи та застосуванні технологій самостійної дослідницької роботи, inquiry-based learning на заняттях та у практичній підготовці, що було описано у підрозділі 2.2.

*Стандартизація вимог до професійних функцій вчителя.* Підвищення якості освітнього процесу зумовлює необхідність уніфікації вимог до майбутніх учителів початкової школи. Така уніфікація відбувається у межах компетентнісного підходу, відповідно до якого важливу роль відіграють результати навчання та компетентності вчителя (Захарченко та ін., 2014, с. 6–8).

На загальноєвропейському рівні Європейською комісією визначено орієнтовний перелік компетентностей вчителя відповідно до функцій, які він виконує (European Commission, 2009, с. 1–5). Цей перелік носить рекомендаційний характер, проте створює передумови для подальшої стандартизації таких вимог у кожній країні.

Обов'язковим до виконання на рівні кожної країни є компетентнісний профіль вчителя, за яким здійснюється стандартизація вимог до учителів з урахуванням тих функцій, які вони виконують (*Додаток Б*). Наприклад, у Фландрії його визначено Рішенням уряду Фландрії щодо професійного профілю вчителя (Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar, 2007), у Валлонії — Декретом «Про професійну підготовку учителів» (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000), у німецькомовній спільноті Бельгії — Декретом про утворення Автономної вищої школи (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005), у Нідерландах — законом «Про педагогічні професії» (Wet op de beroepen in het onderwijs, 2013), у Люксембурзі — Регламентом «Про організацію практичної підготовки учителів, підготовку молодих учителів та диплом про педагогічну підготовку» (Règlement grand-ducal du 22 août 2019

déterminant les modalités pratiques du stage, du cycle de formation de début de carrière, du certificat de formation pédagogique et de la période d'approfondissement, 2019).

*Студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти.* Незважаючи на прийняття у 2015 р. ESG, якими окреслено систему внутрішнього забезпечення якості освіти та специфіку її функціонування (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015, с. 10–17), у межах кожної освітньої системи країн Бенілюксу систему внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу побудовано на студентоцентрованій основі.

Наприклад, у Фландрії впроваджено елементи стандартизованого та формувального оцінювання студентами системи внутрішнього забезпечення якості освіти. За результатами оцінювання відбувається рефлексія та корекція плану забезпечення якості освіти (Kwaliteitscultuur, 2020). Система внутрішнього забезпечення якості освіти у німецькомовній спільноті тісно пов'язана із тестуванням студентів, іспитами та захистами ними кваліфікаційних робіт (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, с. 17, 19). У Валлонії у фокусі уваги внутрішнього забезпечення якості освіти — рефлексія, ведення портфоліо та створення прогрес-файлів підрозділів ЗВО та виборних представників із числа студентів. У Нідерландах студенти регулярно проходять опитування щодо якості освітнього процесу та щорічне національне опитування щодо задоволеності освітнім процесом (Quality assurance, 2021). У Люксембурзі представники студентства входять до складу ради факультету та до робочої групи, яка працює над освітньою програмою; окрім цього студентоцентрованість виявляється шляхом регулярних опитувань щодо якості освітньої програми та курсів, які студенти вивчали (Quality, 2021).

*Варіативність моделей професійної підготовки.* Хоча на теренах Європейського Союзу діє триступенева система освіти, що охоплює бакалаврський, магістерський та науковий рівні освіти, система професійної підготовки майбутніх учителів у межах освітніх систем відрізняється, що

можливо завдяки розширенню автономії ЗВО. Така варіативність моделей є одним із шляхів модернізації вищої педагогічної освіти.

Приміром, на рівні структурних моделей у країнах Бенілюксу функціонує бінарна модель освіти, представлена університетським та неуніверситетським секторами. На рівні функціональних моделей діє паралельна та послідовна моделі підготовки, а на рівні підготовки випускника — вчитель початкової школи, який може навчати всіх предметів початкової школи (“generalist teacher”), трьох предметів початкової школи (“semi-specialist teacher”) та іноземної мови у початковій школі (“specialist teacher”) (*Додаток В*).

Проте у межах функціонування бінарної системи освіти спостерігаємо відмінну тенденцію — багатовимірність підходів до організації професійної підготовки вчителів початкової школи (*Додаток В*).

*Інтернаціоналізація системи фахової підготовки.* На загальноєвропейському рівні Європейською комісією, Європейським парламентом та Постійною конференцією міністрів освіти важливого значення надано обов’язковості академічної та професійної мобільності з метою обміну кращими практиками організації освітнього процесу (Education and Training 2020, 2009, с. 2–4; On modernisation of education in the EU, 2018, с. 7–26; On a renewed EU agenda for higher education, 2017, с. 2–12).

Країни Бенілюксу є частиною ЄПВО та долучені до діяльності програми Erasmus в освіті, що сприяє академічному та професійному обмінам у сфері вищої освіти (Regulation (EU) No 1288/2013 establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport, 2013). Окрім цього, нормативно-правовим підґрунтям зовнішньої співпраці країн Бенілюксу у сфері професійної підготовки є положення Угоди про союз Бенілюкс, що передбачають визнання дипломів про освіту (Benelux countries agree on mutual recognition of higher education diplomas, 2015). Таким чином для майбутніх учителів можливим є продовження професійної підготовки у межах будь-якої країни союзу. Обов’язковою академічна мобільність є для студентів із Фландрії та Люксембургу. У решті освітніх систем до обов’язкового компоненту навчального плану її не внесено.

Окрім цього, унікальним випадком зовнішньої співпраці є функціонування спільної для Нідерландів та Фландрії Акредитаційної організації, до повноважень якої належить акредитація освітніх програм та зовнішнє забезпечення якості освіти (NVAO) (Over ons, 2020). Співпраця щодо визнання освітніх програм є свідченням їх еквівалентності та спільних стандартів визначення якості освіти в цих освітніх системах.

*Впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес.* Питання мультилінгвізму регулюється на загальноєвропейському рівні через Рамкову стратегію впровадження політики мультилінгвізму (A New Framework Strategy for Multilingualism, 2005, с. 3). Рада Європи законодавчо закріпила політику мультилінгвізму Резолюцією (2008/C 320/01) «Про європейську стратегію мультилінгвізму» (Directorate-General for internal policies, 2016, с. 13) (Council Resolution on a European strategy for multilingualism, 2008, с. 2–3). Політика мультилінгвізму — це один із масштабних напрямів роботи у Європейському Союзі, спрямований на «...заохочення до вивчення мов, сприяння мовній різноманітності у суспільстві; підтримку здорової мультилінгвальної економіки; забезпечення доступу до європейського законодавства та інформації різними європейськими мовами» (Directorate-General for Communication, 2012, с. 3).

В усіх ЗВО країн Бенілюксу, де відбувається підготовка вчителя початкової школи, який навчає всіх предметів, студенти вивчають іноземну мову та методику її навчання, що відповідає реалізації принципу «одна рідна та дві іноземні мови», відповідно до якого відбувається раннє навчання ІМ.

На загальноєвропейському рівні виокремлено такі відмінні тенденції: диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти, функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти, різнорівневість кодифікації компетентностей вчителя, оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО, реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах. Охарактеризуємо кожну з них.

*Диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти,* яка передбачає різнотиповість закладів, де відбувається практико-орієнтована та академічно



орієнтована професійна підготовка. Наприклад, у Бельгії (Фландрія та Валлонія) практико-орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів відбувається у вищих школах, а академічно орієнтовані освітні програми запропоновані виключно університетами (Décret définissant l'enseignement supérieur, с. 1, 3; Codex Hoger Onderwijs, 2014). У Нідерландах функціонують академічно орієнтовані університети, практично орієнтовані університети прикладних наук та вищі школи, що свідчить про бінарність системи освіти (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, Article 1.1 b-d). У Люксембурзі підготовка вчителів відбувається в Університеті, проте також функціонують професійні асоціації, міжнародні університети, які мають філії у Люксембурзі, або відкриті дослідницькі центри (Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg, 2003).

*Функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти*, що у межах ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015, с. 17–21) реалізовано з урахуванням специфіки освітніх систем.

Наприклад, у Фландрії функції контролю за системою зовнішнього забезпечення якості освіти виконують дві організації (VLUHR та NVAO). До компетенції NVAO належить акредитація нових освітніх програм за спільними критеріями для Фландрії та Нідерландів; програм, які були акредитовані на короткий час, і таких, які мали відмову в акредитації та подаються на повторну акредитацію (Over ons, 2020). VLUHR виконує дорадчо-консультативну функцію у межах системи зовнішнього забезпечення якості освіти (Heerens, 2014, с. 13-40). У Валлонії за систему зовнішнього забезпечення якості освіти, яка має формувальний характер, відповідає Агенція з оцінювання якості вищої освіти (AEQES). Рішення про акредитацію освітньої програми приймає уряд Валлонії незалежно від Агенції. Серед завдань Агенції — ознайомитись із роботою ЗВО, провести оцінку його діяльності та спільно із закладом підготувати дорожню карту подальшого підвищення якості вищої освіти та педагогічної підготовки зокрема (AEQES – About us, 2020). У німецькомовній громаді Бельгії (Dekret Zur

Schaffung Einer Autonomem Hochschule, с. 21) та Люксембурзі (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, 2018) система зовнішнього контролю передбачає створення тимчасової комісії, яка вивчає систему діяльності ЗВО та здійснює зовнішній контроль за її діяльністю. У Нідерландах зовнішній контроль якості освіти здійснюється Освітнім інспектором та NVAO. Інспекторат здійснює контроль за дотриманням чинного законодавства, фінансовими питаннями, якістю системи вищої освіти в цілому. NVAO здійснює зовнішній контроль за окремими освітніми програмами (Over ons, 2020). Таким чином реалізовано власний підхід кожної освітньої системи до організації та забезпечення діяльності системи зовнішнього забезпечення якості освіти.

*Різномірність кодифікації компетентностей вчителя* передбачає впровадження компетентнісного профілю вчителя на державному рівні або рівні ПРН. Спільною тенденцією було визначено стандартизацію вимог до професійних функцій вчителя, проте відмінність виявлено у рівні, на якому кодифіковано такі компетентності. Приміром, у Нідерландах та Бельгії (Валлонія) кодифікація відбувається на державному рівні через нормативно-правову базу, якою визначено компетентнісний профіль вчителя (Wet op de beroepen in het onderwijs, 2020; Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000, с. 2). Відповідно до затвердженого компетентнісного профілю відбувається розробка освітніх програм та відбір на посаду вчителя початкової школи. У Бельгії (Фландрія) функції вчителя кодифіковано за двома напрямками: вимоги до випускника та компетентності вчителя у межах системи професійного самовдосконалення (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar, 2007). У німецькомовній спільноті Бельгії та Люксембурзі кодифікацію вимог до вчителя початкової школи здійснено через програмові результати навчання за освітньою програмою (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomem Hochschule, 2005, с. 6; Règlement grand-ducal du 22 août 2019 déterminant les modalités pratiques du stage, du cycle de formation de début de carrière, du certificat de formation pédagogique et de la période d'approfondissement, 2019).

Аналіз тенденції до кодифікації функцій вчителя через компетентності та тенденції до фундаменталізації професійної підготовки дав змогу простежити взаємозв'язок між рівнем кодифікації та специфікою системи зовнішнього забезпечення якості освіти. Наприклад, в освітніх системах Люксембургу та німецькомовної Бельгії кодифікація компетентностей вчителя відбувається на рівні програмових результатів освіти, а зовнішній контроль якості здійснюється лише комісією. У Бельгії (Фландрія, Валлонія) та Нідерландах, де кодифікація відбулася на рівні нормативно-правового забезпечення професійної підготовки, зовнішній контроль якості професійної підготовки відбувається на рівні Агентств із забезпечення якості освіти.

*Оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО* шляхом діяльності асоціацій університетів та вищих шкіл на території регіону. Асоціація вищих шкіл у Фландрії (VLHORA) дає змогу ЗВО визначити спільний вектор розвитку та уніфікувати вимоги до освітнього процесу у регіоні, спростити перехід між рівнями освіти та закладами різного типу, уніфікувати механізми забезпечення якості освіти та моніторингу діяльності ЗВО; організувати співпрацю між ЗВО всередині Бельгії у частині надання подвійних дипломів (Huys et al., 2009, с. 7). Асоціація університетів також діє у Нідерландах. На неї покладено такі функції: визначення спільного напрямку розвитку університетів, звітність за використання державних коштів; лобіювання питань освіти та досліджень в університетах (VSNU, 2021)

Окремим прикладом внутрішньої регіональної співпраці є «взаємодоповнення» освітніх систем. Так, у німецькомовній спільноті Бельгії, де діє тільки Автономна вища школа, майбутні вчителі здобувають ступінь бакалавра, а продовжують навчання на магістерському рівні в університетах Валлонії.

Ще одним прикладом внутрішньої співпраці є співробітництво університетів та інститутів прикладних наук у Нідерландах з метою надання внутрішніх подвійних дипломів та доповнення академічно орієнтованих курсів практично орієнтованою підготовкою, яка організована в інститутах прикладних наук.

*Реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах.* Мультилінгвальне освітнє середовище у ЗВО має різні форми реалізації: обов'язкове вивчення ІМ; організація навчання, за якого декілька мов використовуються в освітньому процесі; створення мультилінгвального освітнього середовища ЗВО.

Аналіз навчальних програм засвідчує, що у країнах Бенілюксу спостерігається спільна тенденція до врахування регіонального контексту мультилінгвальної політики у підготовці вчителів початкової школи. Наприклад, у Нідерландах навчання у провінції Фризландія відбувається фризською, яка є регіональною мовою (The Frisians in the Netherlands, 2020), у Люксембурзі обов'язковими мовами навчання є німецька, французька та англійська (Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019-2020, с. 6). Люксембурзька використовується як мова повсякденного спілкування. У Бельгії вивчення ІМ у системі професійної підготовки вчителів початкової школи відображає регіональне сусідство (у франкомовній Валлонії майбутні вчителі вивчають нідерландську, а у нідерландомовній Фландрії — французьку, у німецькомовній спільноті майбутні вчителі вивчають французьку як ІМ та продовжують навчання на магістерському рівні у франкомовній Валлонії).

Проте аналіз навчальних планів ЗВО країн Бенілюксу засвідчує, що відмінна тенденція спостерігається у реалізації підходів до організації мультилінгвального середовища у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Приміром, у Люксембурзі, де три мови є офіційними, в Університеті розроблено загальноуніверситетську політику мультилінгвізму. Політика визначає вимоги до мов освітнього процесу, документації, адміністративної діяльності та до рівня володіння мовами викладачів, дослідників та адміністративного персоналу. В освітньому процесі визначено квоти використання мов та окреслено місце кожної мови через робочу програму навчальної дисципліни (Multilingualism policy, 2020, сс. 4-8). У Нідерландах при підготовці вчителів початкової школи рекомендована література надається англійською мовою, знання якої є обов'язковим при вступі до ЗВО. Це пов'язано з тим, що у Нідерландах діти початкової школи вивчають саме англійську як першу ІМ. На законодавчому рівні Бельгія є тримовною

країною, проте кожна громада є монолінгвальною. З огляду на це вивчення ІМ відбувається лише у межах вивчення ІМ як окремої дисципліни.

Узагальнено представимо результати аналізу спільних та відмінних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи на загальноєвропейському рівні у *табл. 2.3.1.*

*Таблиця 2.3.1*

**Спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу на загальноєвропейському рівні**

<b>Загальноєвропейський рівень</b>	
<b>Спільні тенденції</b>	<b>Відмінні тенденції</b>
Фундаменталізація професійної підготовки.	Диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти.
Стандартизація вимог до професійних функцій вчителя початкової школи.	Функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти.
Студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти.	Різноманітність кодифікації компетентностей вчителя.
Варіативність моделей професійної підготовки.	Оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО.
Інтернаціоналізація системи фахової підготовки.	Реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах
Впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес	

Джерело: розроблено автором.

Наступним рівнем аналізу тенденцій є національний, в основу якого покладено тенденції, визначені шляхом аналізу нормативно-правового забезпечення організації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи та працевлаштування випускників, освітніх програм, робочих навчальних програм дисциплін освітньої програми та вебсайтах ЗВО. Спільними тенденціями на цьому рівні визначено такі: державне регулювання мережі педагогічних ЗВО; забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців; запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителями початкової школи; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями. Кожна із цих спільних тенденцій є загальною на рівні всіх освітніх систем країн Бенілюксу та має свою специфіку реалізації, яку визначено відмінною тенденцією (запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або при оформленні на посаду вчителем початкової школи; створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів освіти; надання вчителю початкової школи статусу державного службовця). Охарактеризуємо кожен із цих тенденцій у їх взаємозв'язку.

*Державне регулювання мережі педагогічних ЗВО*, що передбачає визначення їх сталого переліку у законодавчих актах і обумовлює інваріантність шляхів отримання педагогічної освіти. Бельгія, Нідерланди та Люксембург є підписантами Болонської декларації та членами ЄПВО, на території якого впроваджено трирівневу систему вищої освіти (бакалаврат — магістратура — науковий рівень). Утім, попри таку структурну спільність у кожній освітній системі підготовка вчителів початкової школи відбувається у різному типі закладів, перелік яких визначено на державному рівні.

Наприклад, у Бельгії підготовка вчителів початкової школи на рівні ISCED 6 відбувається в 11 вищих школах Фландрії, 13 вищих школах Валлонії та 1 вищій школі у німецькомовній спільноті (*Додатки Г, Е, К*). У Нідерландах — у 18 університетах та 8 вищих школах (*Додаток М*), у Люксембурзі — в 1 університеті. Функціонування цих закладів визначене на нормативно-правовому рівні Законом Фландрії «Про вищу освіту» (Codex Hoger Onderwijs, 2014), у

Валлонії — Декретом «Про загальну організацію вищої освіти» (Décret définissant l'enseignement supérieur, с. 1, 3), у німецькомовній спільноті Бельгії — Декретом «Про створення Автономної вищої школи» від 27.06.2005 р. (Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule, 2005, с. 4), у Нідерландах — Законом «Про вищу освіту та наукові дослідження» (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, Article 1.1 b-d), а у Люксембурзі — Законом «Про створення Університету Люксембурга» (Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg, 2003).

Визначення на законодавчому рівні освітніх закладів, які надають освітні послуги студентам, свідчить про те, що кількість таких закладів є сталою, всі вони є акредитованими, відповідають стандартам якості освіти та мають тривалі історичні традиції.

*Забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців у професійній підготовці вчителів початкової школи.* Автономія ЗВО та орієнтація на компетентнісний профіль вчителя початкової школи є результатом того, що провідну роль у формуванні змісту освітніх програм відіграє запит початкових шкіл регіону, де розташований ЗВО. Тому реалізація цієї тенденції відбувається з урахуванням запитів ринку на професійну підготовку та долученням роботодавців до процесу професійної підготовки вчителів початкової школи.

Урахування запитів ринку праці на професійну підготовку відбувається різними шляхами. Наприклад, у країнах Бенілюксу є запит на підготовку вчителів початкової школи, які будуть навчати всіх предметів початкової школи. Як наслідок, у всіх системах освіти країн Бенілюксу відбувається підготовка вчителів до навчання всіх предметів початкової школи (generalist teacher). Ще одним прикладом урахування потреб регіону в освітній програмі є приклад Нідерландів та Люксембургу. У Нідерландах урядом визначено обов'язкове вивчення англійської мови з 1 класу початкової школи та рекомендовано впровадити навчання англійською мовою у ЗВО (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 2019). З огляду на це, окрім вивчення дисциплін іншомовного блоку у ЗВО, рекомендована додаткова література до навчальних

дисциплін запропонована англійською мовою. Також у Нідерландах унаслідок заохочення державою до вивчення англійської мови створено білінгвальні та міжнародні школи. У відповідь на запити ринку NHL Stenden розроблено освітню програму “International Teacher Education for Primary Schools”, випускники якої можуть працювати вчителями початкової школи у міжнародних школах або у білінгвальних школах у Нідерландах (International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS), 2021).

Урахування потреб роботодавців також відбувається через долучення роботодавців або вчителів-практиків до процесу професійної підготовки вчителів початкової школи. Така співпраця відбувається через участь роботодавців у затвердженні освітніх програм, співпрацю із закладами у межах практичної підготовки майбутніх учителів та участь роботодавців у здійсненні зовнішнього контролю якості забезпечення освітнього процесу у педагогічних ЗВО (Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019); Laboratorien, 2018; Zoek opleidingsprogramma, 2019).

*Запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи.* Аналіз статистичних даних (Додаток А) свідчить про те, що у країнах Бенілюксу спостерігається тенденція до зменшення кількості студентів на педагогічних спеціальностях. Наприклад, у Бельгії за період з 2010 до 2017 р. кількість студентів педагогічних спеціальностей зменшилася на 1 %, у Люксембурзі — на 6,4 %, а у Нідерландах — на 4,5 %. Незважаючи на це, у всіх країнах Бенілюксу впроваджено механізми відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або при оформленні на посаду вчителем початкової школи.

Відмінну тенденцію до впровадження механізмів відбору абітурієнтів на етапі вступу спостерігаємо у Фландрії (Instaptoets Lerarenopleiding Oefentest, 2020), у німецькомовній спільноті Бельгії (Sie möchten ein Lehramtsstudium beginnen?, 2020), та Люксембурзі (Application for admission, 2020). У Фландрії тестування відбувається централізовано та має на меті перевірку знань та мотивації майбутніх учителів початкової школи. На території німецькомовної спільноти впроваджено проходження опитувальника, складання вступного тесту та



співбесіду (Sie möchten ein Lehramtsstudium beginnen?, 2020). Опитувальник має на меті визначити індивідуальні особливості абітурієнта, вступний тест — перевірити знання абітурієнта, а співбесіда — з'ясувати рівень розвитку комунікативних навичок та мотивації абітурієнта. У Люксембурзі відбір відбувається через внутрішній тест, який також включає опитування для визначення мотивації абітурієнта до навчання у цьому ЗВО на обраній ним спеціальності (Application for admission, 2020).

Відмінна тенденція до впровадження механізмів відбору при оформленні на посаду вчителем початкової школи спостерігається у Валлонії та Нідерландах, де запроваджено механізми відбору на посаду вчителя за наявності вакансій. У межах цієї системи відбувається відбір вчителів початкової школи із різною тривалістю контракту та на різні посади (Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education). У Нідерландах також простежується тенденція до введення системи відбору на посаду вчителя, який здійснюється шкільною радою, яка організовує співбесіду із кандидатами на посаду вчителя (Netherlands, 2021).

Узагальнимо, що в системах освіти, у яких існує декілька етапів відбору абітурієнтів, доступ випускників на ринок праці відбувається без додаткових механізмів відбору. І навпаки, у системах освіти, де не впроваджено відбір абітурієнтів, існує відбір на посаду вчителя початкової школи. Основними інструментами відбору є: тести, співбесіди, мотиваційні листи, аналізи педагогічних ситуацій, самопрезентації, покази уроків тощо.

*Забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями.* Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи тісно пов'язана із питаннями подальшого працевлаштування випускників та статусу вчителя у суспільстві. Тому цій спільній тенденції притаманні такі іманентні характеристики, які є відмінними тенденціями її реалізації: створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів освіти та надання вчителю початкової школи статусу державного службовця. Розглянемо реалізацію цих тенденцій детальніше.

У Бельгії (Фландрія) існує соціальне замовлення на збільшення кількості вчителів початкової школи у зв'язку з виходом на пенсію педагогів та збільшенням контингенту учнів. Тому на рівні нідерландомовної громади Міністерство освіти та підготовки Фландрії запропонувало такі заходи заохочення та підтримки: підтримка та наставництво молодих вчителів, регулювання робочого навантаження молодих вчителів, гарантоване закріплення робочого місця за вчителем та створення умов для подальшого підвищення кваліфікації вчителів (Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education). Окрім цього Міністерством розроблено платформу [www.vdab.be](http://www.vdab.be) для пошуку роботи, яка дає змогу випускникам ознайомитися з усіма вакансіями регіону (VDAB, 2021).

Іншим механізмом підтримки молодих вчителів початкової школи є передача вирішення цього питання на рівень окремих шкіл. У Валлонії підтримка вчителів відбувається шляхом забезпечення дотримання умов праці вчителів, яке здійснюється комітетом, створеним на базі школи (Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education). У німецькомовній спільноті Бельгії відсутня система підтримки вчителів, такі завдання кожна школа виконує на свій розсуд (Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education).

З огляду на вищезазначене зауважимо, що досвід Бельгії щодо передачі питань забезпечення та підтримки статусу вчителя на розсуд громад є дискусійним та вимагає подальшого вивчення.

У Нідерландах та Люксембурзі спостерігаємо інший підхід до підтримки статусу вчителя. Міністерство та окремі школи співпрацюють у питаннях відстеження потреби у вчителях. Окрім цього, забезпечення юридичного статусу вчителя відбувається децентралізовано через колективні договори із роботодавцем та професійними союзами вчителів. До 2020 р. всі вчителі були державними службовцями у Нідерландах, проте наразі цей статус зберігається за тими вчителями, у колективних договорах яких зазначено цей статус. Питання

підтримки статусу вчителів покладено на кожен окремий заклад (Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education).

За результатами аналізу статистичних даних (*Додаток А*) було виявлено, що серед країн Бенілюксу у Люксембурзі найбільша кількість студентів навчається на педагогічних спеціальностях та найвища річна заробітна плата вчителів. Значною мірою така популярність педагогічної професії у країні пов'язана зі статусом вчителя, який є державним службовцем. Призначення вчителів на державну службу відбувається централізовано, а працюють вони за контрактом (Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education).

Отже, у країнах Бенілюксу спостерігаємо спільну тенденцію до забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями. Проте у кожній освітній системі бачимо й відмінні тенденції її реалізації: передача питань підтримки молодих вчителів до повноважень громад/шкіл та надання вчителю початкової школи статусу державного службовця.

Узагальнений опис тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи на національному рівні подано у *табл. 2.3.2*.

*Таблиця 2.3.2*

**Спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу на національному рівні**

<b>Національний рівень</b>	
<b>Спільні тенденції</b>	<b>Відмінні тенденції</b>
<p>Державне регулювання мережі педагогічних ЗВО.</p> <p>Забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців.</p> <p>Запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем</p>	<p>Запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або при оформленні на посаду вчителем початкової школи.</p> <p>Створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів освіти.</p>

<p>початкової школи.</p> <p>Забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями</p>	<p>Надання вчителю початкової школи статусу державного службовця</p>
---	--

Джерело: розроблено автором.

Найнижчим рівнем узагальнення тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу є інституційний. Предметом нашого аналізу на цьому рівні є змістово-методичне забезпечення та технології, які впроваджено в освітній процес педагогічних ЗВО країн Бенілюксу. За результатами аналізу освітніх програм, здійсненого у підрозділі 2.2, виокремлено такі спільні тенденції: впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм; диджиталізація та технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу. Кожна із цих тенденцій має свою специфіку реалізації, яку визначено відмінною тенденцією. Розглянемо сутність спільних та відмінних тенденцій у їх взаємозв'язку детальніше.

*Впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм.* Аналіз освітніх програм ЗВО країн Бенілюксу засвідчує, що у всіх закладах впроваджено міждисциплінарну інтеграцію у межах освітньої програми. Проте підходи до такої міжпредметної інтеграції є різними. На рівні відмінної тенденції ми визначили множинність підходів до міжпредметної інтеграції, яка може здійснюватися через логіко-структурну схему вивчення дисципліни чи на основі змістових або тематичних ліній освітньої програми.

Логіко-структурна схема визначає порядок вивчення дисциплін та курси, які необхідно попередньо опанувати студентів. Вона також є дорожньою картою студентів при самостійному зарахуванні на дисципліни. У межах окремих блоків дисциплін у Валлонії, Нідерландах та Люксембурзі у навчальних картках визначено послідовність опанування предметів у межах освітньої програми.

Варто зазначити, що логіко-структурна схема опанування освітньої програми та умовний поділ програми на змістові лінії не суперечать одне одному. Зважаючи на диджиталізацію освітнього процесу та гнучкість системи ECTS, студенти мають можливість самостійно формувати індивідуальну траєкторію опанування освітньої програми.

Аналіз навчальних планів ЗВО у Валлонії, Фландрії та німецькомовній спільноті Бельгії засвідчив, що поділ освітньої програми відбувається також і на логічні блоки, пов'язані із формуванням фахових компетентностей, а міжпредметна інтеграція відбувається за наскрізними змістовими лініями (дитина та навчання, навчання змісту предметів, критичний погляд, сутність/значення, практика), які студенти опановують концентрично впродовж всього терміну навчання (*Додатки Д, Ж, Л*).

Отже, можемо зробити висновок, що тенденція до впровадження міждисциплінарної інтеграції має дві форми реалізації в освітньому процесі ЗВО країн Бенілюксу: інтеграція за змістовими або тематичними лініями та інтеграція дисциплін за логіко-структурною схемою. Завдяки інтеграції дисциплін освітньої програми відбувається контроль за складністю змісту навчання, а ЗВО пересвідчується у наявності попередніх знань у студентів.

*Диджиталізація системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових шкіл.* Здійснений аналіз вебсайтів ЗВО у країнах Бенілюксу та нормативних документів, які регулюють організацію освітнього процесу у ЗВО країн Бенілюксу, засвідчує впровадження комплексу цифрових інструментів, які мають на меті організувати ефективну співпрацю та спілкування учасників освітнього процесу. Впровадження цієї тенденції стало тільки більш масштабним у зв'язку із пандемією Covid-19.

Спільній тенденції притаманна відмінна тенденція до різновекторності диджиталізації освітнього середовища ЗВО. Наприклад, відбувається підготовка вчителів початкової школи до використання цифрових технологій через використання цифрових технологій і за технологією змішаного навчання (*blended learning*). Окрім цього, у межах тенденції до диджиталізації системи професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи обов'язковою є підготовка вчителів до застосування цифрових технологій. Наприклад, в Автономній вищій школі німецькомовної спільноти Бельгії у межах дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології» майбутні вчителі вчаться організовувати електронне середовище школи (*Додаток Е*). У Валлонії майбутні вчителі опановують дисципліну «Використання комп'ютера, медіа та ІКТ в освітньому процесі» (*Додаток Л*). В інших закладах опанування ІКТ винесене на змістово-технологічний рівень вивчення дисциплін програми (застосування цифрових технологій в освітньому процесі).

Важливого значення також набуває створення цифрового середовища педагогічного ЗВО. На етапі вступу до ЗВО у Нідерландах реєстрація абітурієнтів та підготовка необхідних документів відбувається через загальнонаціональну систему Studielink. У Бельгії та Люксембурзі диджиталізація на етапі вступу реалізована через окремі ініціативи ЗВО (вебсторінка реєстрації абітурієнта як частина вебсайту ЗВО), а не на централізованому рівні.

Подальша диджиталізація професійної підготовки знаходить своє відображення в організації електронного кампусу ЗВО. Типовим прикладом є цифровий кампус у Howest West Flanders, iCampus від Haute Ecole Francisco Ferrer та Canvas від Університету Амстердаму, де цифровий кампус об'єднує корпоративну пошту, електронну платформу з онлайн-курсами, платформу для самостійного вибору дисциплін на семестр та формування розкладу, студентський онлайн-квиток із функцією оплати послуг, електронний деканат та доступ до безкоштовного хмарного програмного забезпечення.

Отже, спільній тенденції до диджиталізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи притаманна різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО (на етапі вступу до ЗВО; у процесі вивчення окремих дисциплін, спрямованих на формування цифрової компетентності вчителів; створення цифрового середовища ЗВО).

*Технологізація системи професійної підготовки вчителів початкової школи.*  
Питання підготовки майбутніх учителів на компетентнісній основі з урахуванням

потреб ринку праці вимагає оновлення змісту, методів, технологій та форм освітнього процесу. Здійснений аналіз освітніх програм та змістово-методичного забезпечення підготовки вчителів початкової школи у ЗВО п'яти освітніх систем дав нам змогу виділити технологізацію освітнього процесу як одну з характерних тенденцій на інституційному рівні аналізу тенденцій.

Погоджуємося з думкою С. Сисоєвої, яка розглядає технологізацію освітнього процесу як «перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів» (Сисоєва, 2006, с. 127) шляхом впровадження педагогічних технологій в освітній процес. Об'єктами технологізації освітнього процесу науковець визначає цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку (Сисоєва, 2006, с. 127).

За результатами аналізу освітніх програм з'ясовано, що у процесі підготовки майбутніх учителів застосовують технології, які передбачають індивідуальну роботу студентів: навчання, засноване на дослідженнях, технології рефлексивного навчання, технології формувального оцінювання, медіатехнології та самостійна дослідницька робота. До технологій, які передбачають співпрацю учасників освітнього процесу, належать: інтерактивні, проектні, колективного взаємонавчання, коучингу, інтенсивного навчання, кейс-технології, змішане навчання, мультимедіальні, цифрові технології, технології розвитку критичного мислення, STEAM тощо.

*Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителів початкової школи.* Характерною рисою організації освітнього процесу у країнах Бенілюксу є провідна роль компетентнісного підходу. Це значною мірою пов'язане з тенденцією до стандартизації вимог до вчителів початкової школи та визначеністю на державному рівні компетентнісного профілю вчителя початкової школи. Реалізації цієї тенденції притаманні такі характеристики: узгодження компетентностей та ПРН, а також впровадження практико-орієнтованих освітніх програм. Розглянемо їх детальніше.

Відповідно до компетентнісного підходу у межах кожної дисципліни у ЗВО визначено знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та особистісні характеристики, які будуть сформовані у результаті вивчення дисципліни. Студенти можуть ознайомитися з ними у вигляді ПРН («Студент знає...», «Студент вмєє...», «Студент володіє...», «Студент може...», «Студент проводить...» тощо). Ці твердження у подальшому є основою для впровадження формульованого оцінювання студентів у процесі опанування дисципліни (рис. 2.3.1).

<b>РВАЕВАЛО06: Бакалавр освіти з початкової освіти залучає всіх батьків та опікунів як повноправних партнерів у навчанні та шкільній діяльності своїх дітей. Він з повагою спілкується з оглядом на різноманітність і враховує складність контексту.</b>	
<b>Код</b>	<b>визначення</b>
РВАЕВАЛО06	Освітній бакалавр початкової освіти залучає всіх батьків та опікунів як повноправних партнерів у навчанні та шкільній діяльності своїх дітей. Він з повагою спілкується з оглядом на різноманітність і враховує складність контексту.
<b>РВАЕВАЛО07: Бакалавр освіти з початкової освіти працює як автономно, так і в команді. У навчальному колективі він бере на себе відповідальність за реалізацію освітнього бачення та плану роботи школи. Він працює разом і консультується щодо педагогічного та дидактичного завдання та підходу. Він розмірковує з колегами про функціонування команди.</b>	
<b>Код</b>	<b>визначення</b>
РВАЕВАЛО07	Освітній бакалавр початкової освіти працює як автономно, так і в команді. У навчальному колективі він бере на себе відповідальність за реалізацію освітнього бачення та плану роботи школи. Він працює разом і консультується щодо педагогічного та дидактичного завдання та підходу. Він розмірковує з колегами про функціонування команди.

Рис. 2.3.1. Фрагмент навчальної картки дисципліни «Спостереження, орієнтоване на розвиток» у Howest West Flanders (Фландрія, Бельгія)

Джерело: Zoek opleidingsprogramma

Узгодження компетентностей та ПРН відбувається через коди, зазначені у картках. Таким чином відбувається кореляція ПРН між окремими дисциплінами освітньої програми та із компетентнісним профілем вчителя, який кодифіковано в освітній системі. Через впровадження наскрізних ПРН відбувається інтеграція навчальних дисциплін у межах логіко-структурної схеми вивчення освітньої програми.

З огляду на вищезазначене компетентнісний підхід тісно пов'язаний із індивідуалізацією освітнього процесу та практико-орієнтованим підходом до професійної підготовки. Це зумовлено тим, що формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи неможливе без їх практичної підготовки, яка є наступною ланкою після теоретичної підготовки.



У всіх освітніх системах, крім німецькомовної спільноти Бельгії, практична підготовка відбувається за паралельною моделлю, а кожен з проаналізованих закладів має свої особливості організації практико-орієнтованого навчання.

Аналіз освітніх програм засвідчує, що на практичну підготовку ЗВО виділяють від 25 до 30 % навчального навантаження. Проте заклади напрацювали власні шляхи поглиблення практико-орієнтованого спрямування освітнього процесу за рахунок збільшення кількості практичних занять, організації педагогічних лабораторій та тренінгів.

Наприклад, у Howest West Flanders поглиблення практичної підготовки майбутніх учителів відбувається за рахунок практичних занять, які проводяться на базі початкових шкіл. Серед завдань таких занять — спостереження за дітьми, підготовка та впровадження освітніх проєктів, проведення досліджень у школі.

У німецькомовній спільноті Бельгії та Люксембурзі практичну підготовку майбутніх вчителів (49 та 64 ECTS відповідно) розподілено на підготовку студентів у педагогічних лабораторіях та власне проведення уроків у школах. Робота у педагогічних лабораторіях відбувається за наставництва викладачів, науковців та вчителів-практиків. А результати такої роботи практично впроваджуються у школах. Подібна практика співпраці викладачів, науковців та вчителів-практиків впроваджена і у Валлонії (Haute Ecole Francisco Ferrer).

На нашу думку, функціонування педагогічних лабораторій та тренінгів на базі ЗВО сприяє індивідуалізації освітнього процесу, адже робота відбувається над завданнями студента, що сприяє формуванню практичних навичок ще до початку педагогічної практики.

Отже, тенденція до реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителів початкової школи реалізується шляхом узгодження компетентностей із програмовими результатами навчання та впровадження практико-орієнтованих освітніх програм.

Узагальнено представимо спільні та відмінні тенденції професійної підготовки на інституційному рівні у *табл. 2.3.3.*

Таблиця 2.3.3

**Спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу на інституційному рівні**

<b>Інституційний рівень</b>	
<b>Спільні тенденції</b>	<b>Відмінні тенденції</b>
<p>Впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм.</p> <p>Диджиталізація системи професійної підготовки.</p> <p>Технологізація системи професійної підготовки.</p> <p>Реалізація компетентнісного підходу</p>	<p>Множинність підходів до організації процесу міждисциплінарної інтеграції.</p> <p>Різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО</p>

Джерело: розроблено автором.

За рівневим принципом визначено та обґрунтовано спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу на загальноєвропейському, національному та інституційному рівнях.

На загальноєвропейському рівні визначено такі спільні тенденції: фундаменталізація професійної підготовки, стандартизація вимог до професійних функцій вчителя, студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки; впровадження політики мультлінгвізму в освітній процес. Відмінними тенденціями визначено такі: диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти; різнорівневість кодифікації компетентностей вчителя; оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО; реалізація політики мультлінгвізму в освітніх системах.

На національному рівні виокремлено такі тенденції: державне регулювання мережі педагогічних ЗВО; забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців; запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями. Відмінними тенденціями на цьому рівні визначено: запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або при оформленні на посаду вчителем початкової школи; створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів; надання вчителю початкової школи статусу державного службовця.

На інституційному рівні визначено такі тенденції: впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітньої програм; диджиталізація та технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу. Відмінними тенденціями визначено: множинність підходів до міжпредметної інтеграції; різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО. Візуалізацію визначених спільних та відмінних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу наведено у *Додатку П*.

Виокремлені тенденції є підґрунтям для подальшого порівняння тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу та Україні з метою визначення шляхів впровадження перспективного досвіду у вітчизняну освітню практику.

### **Висновки до другого розділу**

Зазначено, що професійна підготовка вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу є варіативною, що представлено у різних її моделях. За рівневим принципом виокремлено групу структурних моделей освіти (бінарна, унітарна, диференційна), які описують структуру системи освіти; групу функціональних моделей (паралельна та послідовна), які описують співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою вчителів початкової школи, та моделей підготовки випускника (вчителя початкової школи, який може навчати всіх

предметів у початковій школі (“generalist teacher”), трьох предметів у початковій школі (“semi-specialist teacher”) та іноземної мови у початковій школі (“specialist teacher”).

З метою визначення тенденцій було проаналізовано декрети та закони про створення ЗВО та організацію освітнього процесу у ньому, описи освітніх програм та навчальні плани, положення, що регламентують вступ до ЗВО та проходження практичної підготовки у ньому.

За рівнем узагальнення (загальноєвропейський, національний, інституційний) виокремлено спільні та відмінні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи. На загальноєвропейському рівні спільними тенденціями є такі: фундаменталізація професійної підготовки; стандартизація вимог до професійних функцій вчителя; студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки вчителя початкової школи; впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес.

Відмінними тенденціями на загальноєвропейському рівні визначено такі: диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти; різнорівневість кодифікації компетентностей вчителя; оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО; реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах.

На національному рівні було виокремлено такі спільні тенденції: державне регулювання мережі педагогічних ЗВО; забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців; запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями. Відмінними тенденціями визначено: запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або при оформленні на посаду вчителем початкової школи; створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів освіти; надання вчителю початкової школи статусу державного службовця.

На інституційному рівні виокремлено такі спільні тенденції: впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм; диджиталізація та технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу. Відмінними тенденціями визначено такі: множинність підходів до міжпредметної інтеграції; різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО.

Виокремлені тенденції є підґрунтям для подальшого визначення рекомендацій щодо впровадження перспективного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням досвіду країн Бенілюксу.

***Зміст розділу відображений у таких авторських публікаціях:***

1. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2020). Models of foreign language primary school teacher training in the EU. In A. Jankovska (Eds.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* (p. 92–115). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-5>. ISBN 978-9934-588-38-9
2. Головатенко, Т. (2017). Мультилінгвальна освіта майбутнього вчителя початкової школи в Бельгії. *Педагогічний процес: Теорія і практика Серія: Педагогіка*, 4 (59), 146–151. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.4.146151> ISSN 2412-0154 (Online); 2078-1687 (Print)
3. Головатенко, Т. (2018). Теоретичні підходи до побудови мультилінгвальних освітніх програм у Люксембурзі. *Освітологічний дискурс*, 3-4 (22-23), 309–320. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/522> ISSN 2312-5829
4. Головатенко, Т. (2019a). Особливості змісту професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в мультилінгвальному середовищі в Україні та Фландрії (Бельгія). *Освітологічний дискурс*, 1-2 (24-25), 242–258. <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/564> ISSN 2312-5829
5. Holovatenko, T. (2020). Peculiarities of admission procedures for the specialty “Primary Education” in Belgium, Luxembourg and Ukraine. У I. A. Nahrybelna

(Ред.), *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога* (с. 519–523). Херсонський державний університет.

6. Holovatenko, T. (2020b). Admission requirements to the “Primary Education” Bachelor’s programmes in Benelux countries. In O. Lokshyna (Eds.), *Comparative and international education 2020* (с. 337–340). Авторитет. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020>. ISBN 978-966-97763-9-6.

7. Головатенко, Т. (2020с). Досвід впровадження технології транслінгвізму в систему професійної підготовки майбутніх вчителів у Європейському Союзі. У Ю. Волошина, Н. Гончаренко-Закревська & Н. Василюшина (Ред.), *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі* (с. 478–484). Національний авіаційний університет. [https://www.researchgate.net/publication/342010582\\_ZBIRNIK\\_VI\\_MIZNAR\\_konfkaf\\_edri\\_05062020](https://www.researchgate.net/publication/342010582_ZBIRNIK_VI_MIZNAR_konfkaf_edri_05062020).

8. Головатенко, Т. (2019а). Система професійної підготовки вчителів початкової школи до навчання іноземних мов у Люксембурзі. У К. Мізін (Ред.), *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами* (с. 216–221). Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

9. Головатенко, Т. (2018). Мультилінгвальні моделі професійної підготовки майбутніх вчителів Люксембургу. У *Професійна підготовка сучасного педагога: Виміри міжнародного співробітництва*. Київський університет імені Бориса Грінченка. <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/214/207>

## **РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ БЕНІЛЮКСУ**

### **3.1. Досвід підготовки вчителів початкової школи в Україні**

Географічна близькість Європейського Союзу (далі — ЄС) та спільність ціннісних орієнтацій України й Європи сприяють зближенню із країнами ЄС та встановленню тісних партнерських відносин. Закономірно, що політико-економічне сусідство України та Європейського Союзу впливає на різні вектори розвитку нашої держави й освіти зокрема. На сучасному етапі педагогічна освіта України перебуває на етапі реформування з метою її адаптації до європейських вимог. З огляду на це важливим є аналіз нормативно-правової бази її реформування з часу відновлення незалежності України.

Початок формування векторів розвитку національної освіти в Україні припадає на 1990-ті роки. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) визначено пріоритетність створення умов для навчання впродовж життя (Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993), що суголосно загальноєвропейській концепції. Вагомий внесок програми «Освіта» полягає у формулюванні аксіологічних цінностей та орієнтирів реформування всієї системи освіти. Що стосується ланки вищої освіти, програма визначає необхідність інтегрування вищої освіти України в міжнародну систему вищої освіти, розширення міжнародного співробітництва, впровадження обміну науково-педагогічними кадрами та підготовку кадрів для зарубіжних країн (Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993).

Вважаємо, що визначення таких пріоритетних напрямів державної політики насамперед пов'язано з початком інтегрування України до ЄПВО. Водночас програмою було лише окреслено напрям розвитку, а не чіткий план дій, який стосувався професійної освіти.

Наступним етапом визначення державної політики у галузі освіти було прийняття Національної доктрини розвитку освіти, якою продовжено вироблені програмою «Освіта» лінії й окреслено один із пріоритетних напрямів державної політики — продовжити інтеграційні процеси до європейського та світового освітнього простору з метою підвищення якості вищої освіти (Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002).

Проте внаслідок недостатньо накопиченого досвіду реформування та модернізації вищої освіти, це питання залишається актуальним і дотепер. Зауважимо, що, на відміну від програми «Освіта», Національною доктриною розвитку освіти чітко окреслено завдання та напрями інтеграції до міжнародної спільноти. Зокрема, вихід української освіти на міжнародний рівень надання освітніх послуг, міжнародне співробітництво в освіті, співпраця з міжнародними організаціями та товариствами. Окрім цього, документ надає важливого значення освітнім та науковим обмінам і мобільності (Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002). Таким чином, можемо дійти висновку про те, що Національною доктриною розвитку освіти було створено платформу для подальшої інтеграції України в ЄПВО та вивчення міжнародного досвіду з метою реформування вищої освіти України.

На нашу думку, десятирічний поступ України на шляху реформ та інтеграції до міжнародного освітнього простору цілком закономірно зумовлює перш за все вивчення накопиченого Європейським Союзом багаторічного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи та використання найкращих практик з урахуванням українських реалій, зокрема в системі професійної освіти.

Логічним продовженням вибраного вектора розвитку було підписання Україною в м. Берген Болонської декларації (2005). Враховуючи те, що ключову роль в імплементації положень цього документа відіграють інституційний та національний рівні вищої освіти, консолідація зусиль всіх учасників цього процесу має важливе значення у контексті визначення освітніх орієнтирів та розвитку освіти України.



Гармонізація національної системи вищої освіти у контексті Болонського процесу спростила процеси порівняння освітніх явищ та їх екстраполяції на українські реалії. Проте постало питання подальшого реформування вітчизняної вищої освіти.

Поява Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (далі — Національна стратегія) була зумовлена необхідністю узгодити суспільно-економічний розвиток із розвитком освіти, підвищити її якість, прискорити процес інтеграції України у міжнародний освітній простір, а також уточнити концептуальні положення Національної доктрини розвитку України (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013). Водночас поява Національної стратегії свідчить про наявність об'єктивних перешкод, які уповільнюють приєднання України до ЄПВО. В цілому цей документ характеризується орієнтацією на розроблення «...різноманітних освітніх моделей...» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013), впровадження інновацій в освіту та створення системи забезпечення й моніторингу якості освіти. Питання останньої є рушієм як системних змін, запропонованих Національною доктриною (оптимізація мережі навчальних закладів, оновлення рівнів освіти відповідно до європейських стандартів, оновлення змісту освіти тощо), так і певною мірою продовженням її ідей (інформатизація освіти, посилення кадрового потенціалу, сприяння науці та інноваціям тощо). Проблеми та перспективи, актуалізовані цим документом, лягли в основу Законів України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017). Проте розгляд цих нормативно-правових документів, як зазначає С. Сисоєва (Сисоєва С., 2015b, с. 18), можливий лише у контексті більш широкого поля реформ, а саме Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, метою якої є модернізація системи вищої освіти, інтегрованої у ЄПВО та Європейський дослідницький простір (Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, 2014). Серед поставлених завдань важливого значення набуває надання автономії ЗВО, зміна системи управління освітою та інтеграція до європейського освітньо-наукового простору (Стратегія реформування вищої

освіти в Україні до 2020 року, 2014). Законодавчим вираженням процесів реформування вищої освіти стало прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014), де важливим завданням на державному рівні визначено не лише інтеграцію до ЄПВО, а й збереження національних особливостей системи освіти в Україні (Закон України «Про вищу освіту»).

Серед новацій Закону України «Про вищу освіту» (2014): створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, яке є органом забезпечення якості освіти; розширення автономії ЗВО; зменшення обсягу навчального навантаження на 1 кредит ECTS; запровадження нового механізму вступу до ЗВО; уніфікація освітніх рівнів відповідно до ISCED (Закон України «Про вищу освіту»).

Закон України «Про освіту» (2017) заклав основи та механізми для децентралізації управління освітою й педагогічною освітою як її частиною. Відповідно до цього закону, сутність реформи децентралізації полягає у делегуванні повноважень здійснювати управління системою освіти органам місцевого самоврядування у межах визначеної на центральному рівні стратегії розвитку системи освіти. Погоджуємося з думкою Л. Гриневич про те, що децентралізація управління освітою є характерною ознакою освітніх систем розвинутих країн (Гриневич, 2005, с. 37). Окрім цього, Законом України «Про освіту» було збільшено академічну, організаційну, кадрову та фінансову свободи закладів освіти, що є складовою реформи децентралізації (Закон України «Про освіту», 2017).

Аналіз вищезазначених нормативно-правових документів засвідчив, що впродовж 1991–2018 рр. система професійної педагогічної підготовки не мала окремого нормативно-правового забезпечення, а лише розглядалася в контексті вищої освіти. У світлі вищезазначеного вагомого значення набула Концепція реформування педагогічної освіти (далі — Концепція), метою якої є удосконалення системи педагогічної освіти для підготовки нового покоління педагогічних працівників, створення та розвитку «...сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів»

(Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 5). Аналіз цього документа дає змогу виділити три основні напрями модернізації педагогічної освіти: створення сучасної моделі педагогічної професії, модернізація формальної педагогічної освіти та визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Як зазначено у Концепції, одним із основних завдань реформування освіти на цьому етапі є «...забезпечення її випереджаючого розвитку» (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с.5-6).

Визначальним у контексті уніфікації професійної підготовки вчителів початкової школи є професійний стандарт «Вчитель початкової школи» (2018), що став першим стандартом цієї професії. Відповідно до нього, є 8 основних трудових функцій вчителя початкової школи, у яких останній демонструє власну професійну компетентність. У 2020 р. цей документ втрачає чинність, а натомість починає діяти стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Цим документом визначено професійні компетентності вчителя початкової школи: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя (Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, 2020, с. 3).

Окрім цього, Міністерство освіти і науки визначило необхідні вчителю Нової української школи (далі — НУШ) базові компетентності: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психологічно-фасилітативна, підприємницька, інформаційно-цифрова (Про затвердження типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, 2018, с. 2).

Професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів передбачає обізнаність вчителів початкової школи у галузі психології, педагогіки та методик навчання з метою створення сприятливого освітньо-розвивального середовища. Окрім того, у змісті цієї компетентності важливого значення надається рефлексії та ціннісному виміру професійної діяльності (Про затвердження типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, 2018, с. 3).

Соціально-громадянська компетентність вчителя початкової школи передбачає розуміння останнім «сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних проблем людства і можливостей власної участі у їх вирішенні, усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності, вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання, [...], здатність до ефективної командної роботи, вміння попереджувати конфлікти...»

Мовно-комунікативна компетентність стосується педагогічного спілкування вчителя початкової школи з учнівством та в індивідуальній діяльності, а також культури професійного спілкування.

Психологічно-фасилітативна компетентність передбачає усвідомлення цінності здоров'я дитини, сприяння творчому становленню учнівства та індивідуалізації освітнього процесу.

Підприємницька компетентність визначає вміння генерувати ідеї, бути ініціативним та втілювати ініціативи у життя з метою підвищення власного добробуту й розвитку держави. Інформаційно-цифрова передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, вміння отримувати, обробляти та використовувати інформацію у власних потребах (Про затвердження типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, 2018, с. 3).

Аналіз професійного стандарту «Вчитель початкової школи» дає змогу дійти висновку про орієнтацію на функції вчителя та створення платформи для формування змісту професійної підготовки окремими ЗВО. Окрім цього, визначені компетентності вчителів початкової школи органічно поєднані з функціями педагога.

Кодифікація вимог до вчителів початкової школи є однією зі спільних рис у системі професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні та країнах Бенілюксу.

Здійснений аналіз документів дає змогу дійти висновку про те, що на законодавчому рівні нормативно-правова база функціонування вищої освіти спрямована на європейські цінності та орієнтири.

Подальший розвиток потенціалу та спроможності педагогічних ЗВО відбувається за рахунок внутрішньої й зовнішньої співпраці останніх. Прикладом такого співробітництва є участь України в проєктах у межах програми “Erasmus+”. Так, зокрема, проєкт «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання» MOPED — № 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP має на меті розробку сучасних навчальних матеріалів з методики викладання STEAM-предметів у всіх українських ЗВО — учасниках проєкту, навчання викладачів українських ЗВО — учасників проєкту, налагодження ефективної співпраці між європейськими та українськими ЗВО, вчителями шкіл та їхніми асоціаціями для посилення інтернаціоналізації, передачі знань й академічного потенціалу, а також створення «Інноваційного класу» в кожному українському ЗВО — учаснику проєкту, який розглядатиметься як навчальний простір XXI століття, побудований на основі кращих європейських практик (Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання, 2021). Партнерами проєкту є Іспанія, Польща, Кіпр та п'ять ЗВО України.

Іншим проєктом є «Розвиток потенціалу підготовки учителів іноземної мови на шляху України до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції», який має на меті підвищення якості освітнього процесу в підготовці

вчителів, оновлення освітніх програм підготовки вчителів ІМ та впровадження технології CLIL з метою розвитку багатомовності учасників освітнього процесу. Партнерами є ЗВО Естонії, Німеччини, Великої Британії та вісім ЗВО України (MultiEd, 2021).

На нашу думку, через такі грантові проекти відбувається розвиток системи професійної підготовки майбутніх вчителів та оновлення освітнього процесу у ЗВО на основі кращих європейських практик, а також обмін українським досвідом із зарубіжними колегами.

Аналіз Єдиної державної електронної бази з питань освіти (далі — ЄДЕБО) засвідчує, що в Україні зареєстровано 55 ЗВО, які забезпечують професійну підготовку вчителів початкової школи на рівні ISCED 6 (рівень бакалавра або прирівняний до нього). Зведений перелік таких закладів наведено у *Додатку Р*. Надалі розглянемо особливості вступу та організації освітнього процесу в окремих педагогічних ЗВО України.

Вступ до ЗВО на централізованому рівні регламентовано Міністерством освіти і науки України (Наказ № 1274 від 15.10.2020 «Про затвердження Умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 році, 2020»), а відповідно до автономії ЗВО – Правилами прийому самого ЗВО.

Вступ до ЗВО абітурієнтами здійснюється через загальноукраїнську систему ЄДЕБО, яка є частиною вступної кампанії. У базі ЄДЕБО зареєстровано всі ЗВО, надано повну інформацію про них, здійснюється висвітлення кожного етапу вступної кампанії. Вступники самостійно створюють свої особисті кабінети у системі, завантажують необхідні документи та вибирають ЗВО. Серед документів — свідоцтво про повну загальну середню освіту та сертифікати зовнішнього незалежного оцінювання. Кожен випускник школи складає незалежний вступний іспит з української мови та літератури, математики й дисциплін, необхідних для вступу на обрану ним спеціальність.

На нашу думку, введення загальнодержавної системи, яка є елементом вступної кампанії, — один із виявів тенденції до диджиталізації освіти,

забезпечення прозорості й відкритості процесу вступу до ЗВО. Таке прагнення є спільним із тенденцією до диджиталізації у країнах Бенілюксу.

На спеціальність «Початкова освіта» вступники завантажують у систему документи про загальну середню освіту, результати зовнішнього тестування з української мови та літератури, математики й предмета за вибором (ІМ/історія України, біологія/географія/фізика/хімія) (Вступна кампанія 2021, 2021).

ЗВО можуть встановлювати власні вимоги до документів вступників. До прикладу, аналіз вступних вимог на спеціальність «Початкова освіта» засвідчив, що до 10 закладів України абітурієнти мають подати також документ про успішне закінчення підготовчих курсів цього ЗВО, а до 1 (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка) — мотиваційний лист. Ще 4 заклади освіти не враховували середній бал документа про освіту у формуванні рейтингового балу вступника (Вступ.ОСВІТА.UA, 2021).

Можливість визначати перелік необхідних документів для вступу та їх ваговий показник при вступі є одним з виявів прагнення до надання ЗВО права на автономію.

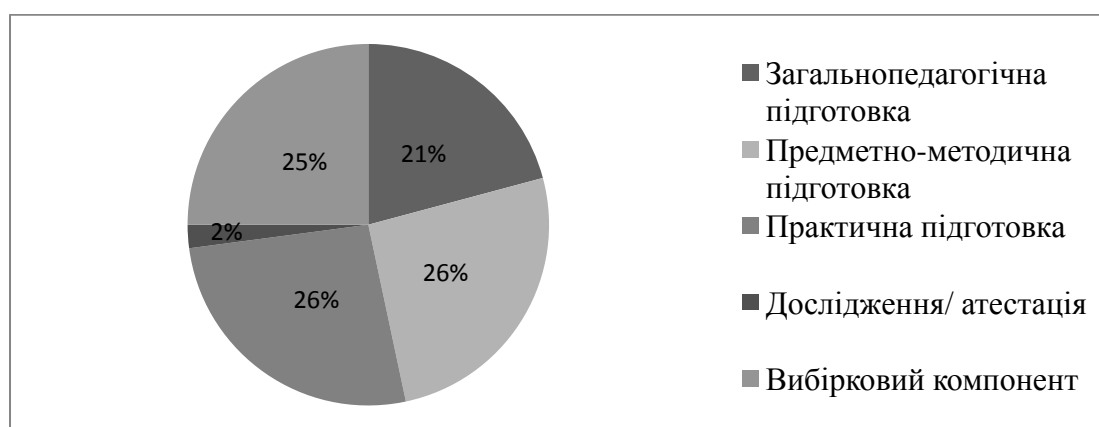
Надалі з метою виокремлення тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи на інституційному рівні проаналізуємо освітні програми ЗВО з різних регіонів України. Серед усіх ЗВО, які здійснюють професійну підготовку вчителів початкової школи в Україні (*Додаток Р*), з різних регіонів вибрано три, що мають різну форму власності: Київський університет імені Бориса Грінченка, Маріупольський державний університет, Коломийський навчально-науковий інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Надалі розглянемо специфіку професійної підготовки вчителів початкової школи у кожному з них.

Київський університет імені Бориса Грінченка (далі — Університет Грінченка) є закладом комунальної власності, розташованим у столиці України. Професійна підготовка в цьому ЗВО організована у межах студентоцентрованого,

практико-орієнтованого, компетентнісного та інтегративного підходів (Освітньо-професійна програма 013.00.01 Початкова освіта, 2021).

Аналіз освітньої програми засвідчує, що професію вчителя початкової школи студенти опановують за 240 ECTS. 1 кредит ECTS в Україні відповідає 30 год навчального навантаження. Освітня програма передбачає загальнопедагогічну підготовку, предметно-методичну, практичну та наукову. Ці блоки дисциплін умовно розподілені на блок дисциплін, спрямованих на формування загальних компетентностей та блок дисциплін, спрямованих на формування спеціальних компетентностей (Освітньо-професійна програма 013.00.01 Початкова освіта, 2021).

Аналіз освітньої програми спеціальності «Початкова освіта» на 2019–2020 н. р. (Додаток С) дав змогу з'ясувати, що на загальнопедагогічну підготовку відведено 50 ECTS, предметно-методичну — 62 ECTS, практичну — 63 ECTS, а на написання курсових досліджень та проходження атестації — 5 ECTS. Вибіркова частина складає 120 ECTS, які розподілено між вибірковою частиною «Іноземна мова» або «Дошкільна освіта» чи дисциплінами за вільним вибором студента. Узагальнене співвідношення між частинами освітньої програми представлено на *рис. 3.1.1*.



*Рис.3.1.1.* Підготовка вчителя початкової школи у Київському університеті імені Бориса Грінченка

Джерело: розроблено автором за даними (Освітньо-професійна програма 013.00.01 «Початкова освіта», 2021)



Такий розподіл навчального навантаження майбутніх вчителів свідчить про тенденцію до впровадження рівномірного розподілу між предметно-методичною та практичною підготовкою (50 % теорії та 50 % практики) (рис. 3.1.1). Окрім того, специфічною особливістю освітньої програми є наявність значного вибіркового компонента, який відображає урахування запитів роботодавців на ринку праці до підготовки фахівців, що можуть навчати ІМ у початковій школі або бути вихователями закладів дошкільної освіти.

Загальнопедагогічна підготовка передбачає орієнтаційний блок про роль студента та Університет Грінченка, блок про лідерство й командну взаємодію, блок вступу до спеціальності та вивчення власних індивідуальних особливостей, блок про початкову школу й особливості її функціонування; культуру України, філософію, психологічну та педагогічну антропологію, анатомію й фізіологію, основи педагогіки та психології.

Основними формами організації освітнього процесу є інтерактивні лекції, групові проєктні роботи та самостійні дослідження студентів. З огляду на це провідними технологіями є інтерактивні; навчання, засноване на дослідженнях; проєктні технології, застосування інноваційних технологій навчання, робота у Навчальній лабораторії творчої педагогіки та Центрі інноваційних освітніх технологій (Bondarenko & Miyer, 2020, с. 270; Bondarenko, та ін., 2021, с. 35–39).

Опанування блоку дисциплін, спрямованих на формування фахових компетентностей, побудоване на основі тих змістових ліній, за якими організовано навчання у початковій школі: рідномовна освіта, іншомовна освіта, математична і природнича освіта, інформативна та технологічна освіта, соціальна і здоров'язбережувальна освіта, громадянська та історична освіта, а також інтегроване тематично-проєктне навчання. Підготовка вчителів початкової школи здійснюється до навчання всіх предметів початкової школи.

Основні формами навчання: проблемні та мультимедійні лекції, семінарські й практичні заняття, лабораторні роботи, тренінги, самостійна робота, самостійні дослідження. Основними технологіями є інноваційні технології (змішане навчання, мобільне навчання, BYOD, ігрові технології навчання тощо).

Важливу роль в освітньому процесі відіграє цифровий кампус Університету Грінченка, який об'єднує корпоративну пошту, електронний деканат, електронну бібліотеку й електронне середовище на базі Moodle. Завдяки цифровому кампусу відбувається ефективна організація змішаного та дистанційного навчання, а також комунікація учасників освітнього процесу.

Цікавим, на наш погляд, є вибірковий блок дисциплін у Київському університеті імені Бориса Грінченка: студенти можуть вибрати блок «Іноземна мова» або «Дошкільна освіта». Серед завдань іншомовного блоку дисциплін: опанувати ІМ на рівні B2, вміти використовувати її у ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування, організувати освітній процес з ІМ у початковій школі із застосуванням сучасних технологій навчання ІМ.

Практична підготовка майбутніх вчителів відбувається за паралельною моделлю протягом усього періоду підготовки фахівця. У процесі вивчення предметно-методичного блоку дисциплін студенти працюють над розробкою проєктів та аналізом власних особистісних і професійних характеристик у Центрі самопізнання та саморозвитку. Це сприяє індивідуалізації освітнього процесу, формуванню фахових компетентностей студентів, підготовці до проходження педагогічної практики.

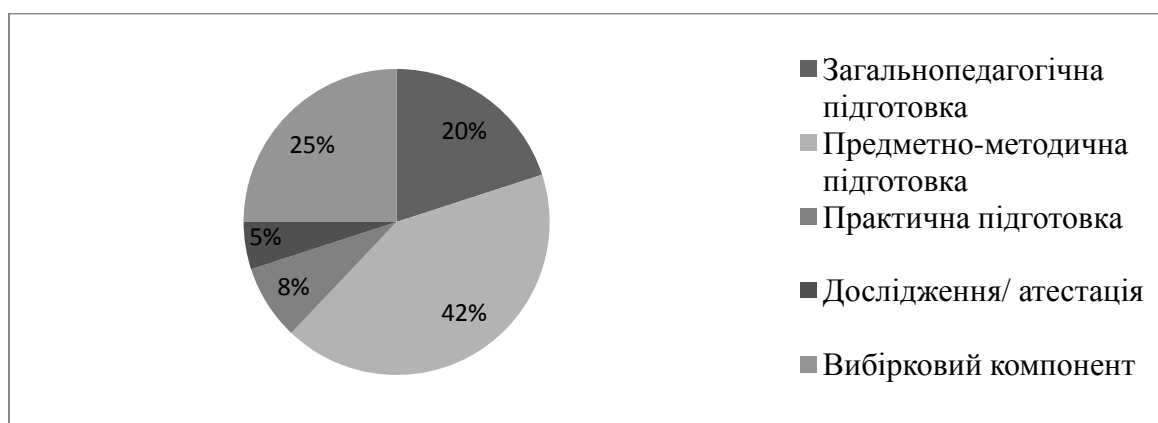
На основі здійсненого аналізу виокремимо такі тенденції до організації освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка: фундаменталізація професійної підготовки внаслідок застосування поділу «50 % теорії та 50 % практики», організація підготовки вчителя початкової школи до навчання всіх предметів початкової школи за паралельною моделлю підготовки; автономія ЗВО у визначенні вимог до вступників.

Щодо Маріупольського державного університету, то цей ЗВО є державним і розташований на південному сході України.

Професію вчителя початкової школи студенти опановують за 240 ECTS. Освітньою програмою передбачено реалізацію студентоцентрованого навчання, самонавчання, проблемно-орієнтованого навчання та елементів тренінгових

технологій в освітньому процесі (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта», 2021).

Аналіз освітньої програми спеціальності «Початкова освіта» на 2020–2021 н. р. (Додаток Т) дав змогу з'ясувати, що на загальнопедагогічну підготовку відведено 48 ECTS, предметно-методичну — 82 ECTS, практичну — 19 ECTS, а на написання курсових досліджень та проходження атестації — 12 ECTS, дисципліни спеціалізації — 19 ECTS. Вибіркова частина складає 60 ECTS. Узагальнене співвідношення між частинами освітньої програми представлено на *рис. 3.1.2.*



*Рис.3.1.2.* Підготовка вчителя початкової школи у Маріупольському державному університеті

Джерело: розроблено автором за даними (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта», 2021)

Як свідчить аналіз освітньої програми, остання демонструє нерівномірний розподіл між предметно-методичною підготовкою та практичною.

Особливістю освітньої програми є партнерство роботодавців та ЗВО. До прикладу, за результатами аналізу освітнього ринку регіону, пропозицій стейкхолдерів та їхніх запитів введено спеціалізацію «Новогрецька мова у початковій школі», що забезпечує освітні потреби етнічних греків, які складають суттєву частку населення Північного Приазов'я. Крім того, під час підготовки освітньої програми, формування цілей та ПРН було враховано галузевий і

регіональний контексти. Наприклад, «Історія педагогіки в Україні» (у змісті дисципліни розкрито етапи розвитку освіти, зокрема на Південному Сході України), «Організація початкової освіти» (студенти вивчають особливості організації початкової освіти в полікультурному регіоні, яким є Донеччина), «Організація інклюзивної освіти» (вивчення специфіки організації навчання дітей з особливими потребами у регіоні) тощо. (Відомості про самооцінювання освітньої програми, 2020, с. 6).

Як зазначено у самооцінці ЗВО, освітній процес реалізується із поєднанням традиційних та нетрадиційних форм і методів навчання на основі врахування специфіки кожного освітнього компонента освітньої програми та ступеня пізнавальної активності здобувачів вищої освіти. Основними формами навчання є: лекції (тематичні, вступні, лекції-бесіди, лекції-пресконференції, лекції з запланованими помилками, проблемні, узагальнювальні, лекції з аналізом професійних ситуацій), семінари, індивідуальні консультації. Переважають активні методи навчання: бесіда, аналіз професійних ситуацій, проблемне викладення матеріалу, частково-пошуковий та дослідницький методи, виконання практико-орієнтованих завдань, розв'язання управлінських завдань; підготовка презентацій, тез та доповідей; аналіз чинної нормативної бази з питань управління освітою, а також інтерактивні технології навчання: «круглий стіл», «мозковий штурм», дискусія, робота в парах та мікрогрупах, «відкритий мікрофон» (Відомості про самооцінювання освітньої програми, 2020, с. 10).

Окрім того, в освітній процес ЗВО впроваджено змішане та дистанційне навчання на базі електронного середовища Moodle, що є виявом тенденції до диджиталізації професійної підготовки вчителів початкової школи.

Під час навчання здобувачі отримують базові знання з теорій комунікації, оволодівають відповідними навичками спілкування та проведення презентацій. Більшість дисциплін передбачає виконання індивідуальних чи групових проєктів, що потребують умінь налагоджувати комунікацію всередині групи, чітко і зрозуміло формулювати ідеї та аргументувати їх у ході дискусії. Проєктні завдання передбачають роботу з даними та розвиток вміння коректно та

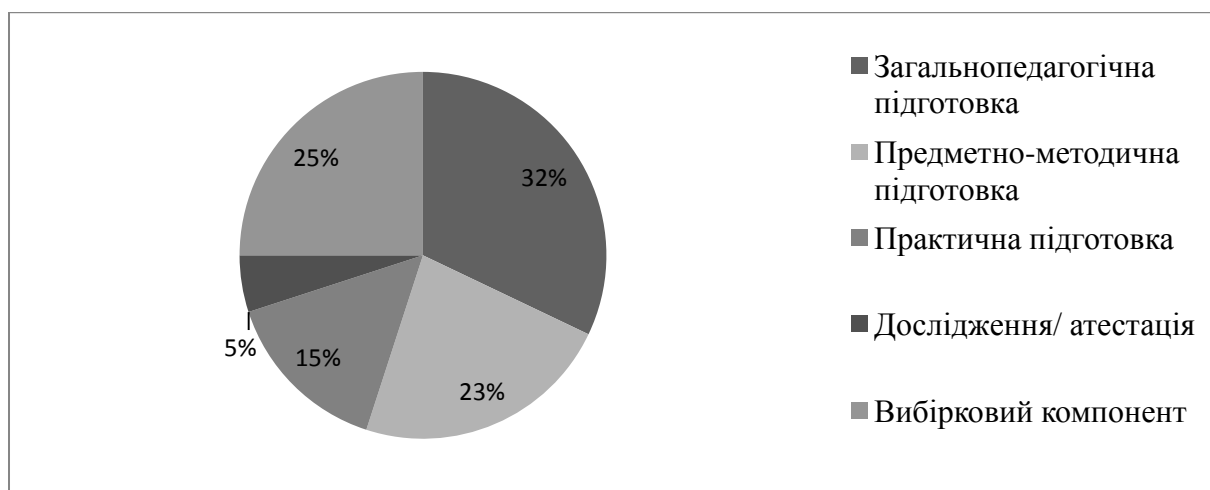
зрозуміло донести інформацію до співрозмовників. Завдяки введенню у програму курсів з ІМ студенти підвищують свій рівень іншомовної компетентності та вдосконалюють «м'які» навички (Відомості про самооцінювання освітньої програми, 2020, с. 6).

Практична підготовка майбутніх вчителів організована за паралельною моделлю та передбачає проходження практики в дитячих оздоровчих таборах, на пришкільних майданчиках або закладах загальної середньої освіти (Відомості про самооцінювання освітньої програми, 2020, с. 8).

Отже, в освітньому процесі Маріупольського державного університету простежується реалізація таких тенденцій: тісна співпраця роботодавців та ЗВО, технологізація й диджиталізація освітнього процесу.

Коломийський навчально-науковий інститут є підрозділом Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, який розташований у Коломиї, що на заході України. Професію вчителя початкової школи студенти опановують за 240 ECTS. Освітньою програмою передбачено організацію освітнього процесу на студентоцентрованій основі.

Аналіз освітньої програми спеціальності 013 Початкова освіта на 2020–2021 н. р. (Додаток Т) дав змогу з'ясувати, що на загальнопедагогічну підготовку відведено 77 ECTS, предметно-методичну — 55 ECTS, практичну — 36 ECTS, а на написання курсових досліджень та проходження атестації — 12 ECTS, дисципліни спеціалізації — 19 ECTS. Вибіркова частина складає 60 ECTS. Узагальнене співвідношення між частинами освітньої програми представлено на *рис.3.1.3* (Освітньо-професійна програма 013.00.01 «Початкова освіта», 2021).



*Рис.3.1.3.* Підготовка вчителя початкової школи у Коломийському навчально-науковому інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Джерело: розроблено автором за даними (Освітньо-професійна програма 013.00.01 «Початкова освіта», 2021)

В освітній програмі Коломийського навчально-наукового інституту (*Додаток У*) увагу акцентовано на загальнопедагогічній підготовці. Окрім того, привертає увагу значний обсяг вибіркового компонента, який разом з предметно-методичним утворює блок дисциплін, спрямованих на формування фахових компетентностей.

Особливістю освітньої програми є її орієнтація на потреби гірського регіону, де розташований ЗВО. Студенти вивчають етнокультурні та етнопедагогічні особливості Карпатського регіону в межах дисциплін освітньої програми. Окрім цього, ЗВО співпрацює з творчою навчально-науковою лабораторією «Гірська школа Українських Карпат». Зокрема, у курс «Дитяча література та методика навчання літературного читання» було включено такі теми: «Твори для дітей і про дітей сучасних письменників Прикарпаття», «Сучасні дитячі письменники Коломиї і Коломийщини». У межах навчального курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» у змістовому модулі «Унікальність декоративно-прикладного мистецтва Карпатського регіону» розширено питання естетичного виховання учнів з урахуванням культурно-історичної спадщини регіону (Відомості про самооцінювання освітньої програми, 2021, с. 8).

Крім того, освітньою програмою передбачено підготовку вчителя початкової школи до навчання всіх предметів початкової школи. Аналіз засвідчує наявність тенденції до фундаменталізації професійної підготовки вчителя початкової школи шляхом інтегрованого навчання під час теоретичних та практичних курсів. Студенти отримують концептуальні наукові та практичні знання, відбувається формування здатності до критичного аналізу освітньої практики. Серед завдань освітньої програми — сформувати у студентів здатність застосовувати знання, уміння й навички, що становлять теоретичну основу освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, під час розв'язання навчально-пізнавальних і професійно орієнтованих завдань.

В освітній програмі значну частину (31 %) займають дисципліни вільного вибору студента, які розширюють здатність майбутніх вчителів прогнозувати, проектувати та коригувати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу початкової школи на засадах етики професійного спілкування, застосовуючи правила мовленнєвого етикету; враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, індивідуальні відмінності в перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи («Основи культури і техніки мовлення», «Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкової школи», «Розвиток творчих здібностей молодших школярів») (Відомості про самооцінювання освітньої програми, 2021, с. 12).

Практична підготовка вчителів відбувається протягом всього терміну навчання студентів за паралельною моделлю, під час якої вони спостерігають за діяльністю педагога, навчають дітей початкової школи. Підсумкове оцінювання з практики є поєднанням формувального оцінювання (рефлексивні звіти) та оцінювання за системою ECTS.

У ЗВО впроваджено технологію змішаного й дистанційного навчання за допомогою Центру дистанційного навчання та моніторингу освітньої діяльності. На платформі розміщено електронні навчальні курси Moodle та адаптивну систему дистанційного навчання й контролю знань Owl, яка є комплексом програмних рішень щодо побудови індивідуальної навчальної траєкторії,

забезпечення адаптивного представлення навчальних матеріалів та адаптивного тестового контролю знань із урахуванням індивідуальних особливостей студентів, що проходять навчання в системі.

Таким чином, у Коломийському навчально-науковому інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника простежуються такі тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи: орієнтація на запити роботодавців із гірських регіонів, впровадження технологій змішаного та дистанційного навчання в освітній процес, фундаменталізація освітнього процесу за рахунок значної теоретичної підготовки майбутніх вчителів та індивідуалізація освітнього процесу.

На підставі здійсненого аналізу нормативно-правового забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО України виділено низку спільних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу та Україні (*табл. 3.1.1*).

*Таблиця 3.1.1.*

**Спільні та відмінні тенденції професійної підготовки  
вчителів початкової школи в країнах Бенілюксу й Україні**

<b>Спільні тенденції</b>
— децентралізація управління системою освіти;
— автономія ЗВО;
— фундаменталізація професійної підготовки;
— стандартизація вимог до професійних функцій вчителя початкової школи;
— варіативність моделей професійної підготовки;
— інтернаціоналізація системи фахової підготовки;
— диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти;
— кодифікація компетентностей вчителя;
— забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями;
— впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм;



<ul style="list-style-type: none"> <li>— диджиталізація системи професійної підготовки;</li> <li>— технологізація системи професійної підготовки;</li> <li>— реалізація компетентнісного підходу.</li> </ul>	
<b>Відмінні тенденції</b>	
<b><i>Країни Бенілюксу</i></b>	<b><i>Україна</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес;</li> <li>— оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО;</li> <li>— забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців;</li> <li>— запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи;</li> <li>— надання вчителю початкової школи статусу державного службовця;</li> <li>— створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів освіти.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— розширення міжнародного співробітництва;</li> <li>— низький рівень співпраці між вітчизняними ЗВО;</li> <li>— функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти;</li> <li>— реформування системи вищої педагогічної освіти</li> </ul>

Джерело: складено автором

Отже, на основі здійсненого аналізу нормативно-правового забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи, освітніх програм та робочих навчальних програм українських педагогічних ЗВО було виявлено спільні тенденції у професійній підготовці вчителів початкової школи країн Бенілюксу та України: децентралізація управління системою освіти; автономія ЗВО; фундаменталізація професійної підготовки; стандартизація вимог до професійних функцій вчителя початкової школи; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки;

диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; кодифікація компетентностей вчителя; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями; впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм; диджиталізація системи професійної підготовки; технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу. Виокремлені спільні тенденції є підґрунтям для подальшої розробки рекомендацій щодо впровадження досвіду країн Бенілюксу в українську освітню практику.

### **3.2 Рекомендації щодо ефективної організації професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням досвіду країн Бенілюксу**

В умовах реформи НУШ особлива увага приділяється оновленню підходів до професійної підготовки вчителів початкової школи (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 5). Спільність засадничих принципів професійної підготовки та тенденцій організації цього процесу, не зважаючи на окремі культурно-історичні відмінності між країнами Бенілюксу та України, створює підґрунтя для подальшої розробки рекомендацій щодо ефективної організації професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням досвіду країн Бенілюксу.

На важливості вивчення та впровадження зарубіжного досвіду щодо професійної підготовки вчителів наголошували Т. Кристопчук (2013, с. 367–383), Н. Авшенюк (2016b, с. 374-387), М. Гончарук (2018, с. 191-213), О. Комар (2019, с. 373-389) Н. Мосьпан (2019, с. 398-426), А. Колісніченко (2020, с. 191-204), О. Біляковська (2020, с. 411-427), Г. Бондаренко (2020, с. 131-142), О. Матвієнко (Matviienko, та ін., 2019, с. 46-93), М. Дернова (2021, с. 375-383) та ін.

Враховуючи те, що освіта є соціальним явищем та відкритою синергетичною системою (Огнев'юк & Сисоєва, 2012, с. 46; Сисоєва, 2011, с. 7),

вважаємо за потрібне диверсифікувати запропоновані рекомендації за різними напрямками впровадження: нормативно-правовим, організаційним та змістово-методичним. Запропоновані рекомендації можуть розглядатися як перспективні на рівні держави й конкретні на рівні оновлення підходів до підготовки вчителів початкової школи та можуть бути використані при формуванні регулятивних документів у сфері освітньої політики України в частині розгляду питань стандартизації професійної підготовки вчителів початкової школи, а також безпосередньо в освітній практиці ЗВО.

На основі аналізу систем професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу та Україні окреслимо три групи рекомендацій, які мають на меті оптимізувати процес професійної підготовки останніх в Україні: впровадження рекомендацій на нормативно-правовому, організаційному та змістово-технологічному рівнях.

На нормативно-правовому рівні: диверсифікація соціальних гарантій вчителів початкової школи; розширення автономії ЗВО у частині відбору мотивованих вступників. Схарактеризуємо кожен з рекомендацій детально.

*Диверсифікація соціальних гарантій вчителів початкової школи.* Аналіз освітньої статистики (*Додаток А*) на 2017 р. свідчить про високі видатки уряду на освіту та вищу освіту зокрема, проте заробітна плата вчителів менша, ніж у країнах Бенілюксу (*Додаток А*).

Відповідно до статті 57 Закону України «Про освіту», держава гарантує вчителям належні умови праці та медичне обслуговування; оплату підвищення кваліфікації; правовий, соціальний, професійний захист; диференціацію посадових окладів (ставок заробітної плати) відповідно до кваліфікаційних категорій; встановлення підвищених посадових окладів (ставок заробітної плати) за педагогічні звання, надбавок за почесні звання; виплату щорічної грошової винагороди в розмірі до одного посадового окладу (ставки заробітної плати); виплату допомоги на оздоровлення у розмірі місячного посадового окладу (ставки заробітної плати) при наданні щорічної відпустки; надання пільгових довгострокових кредитів на будівництво (реконструкцію) чи придбання житла

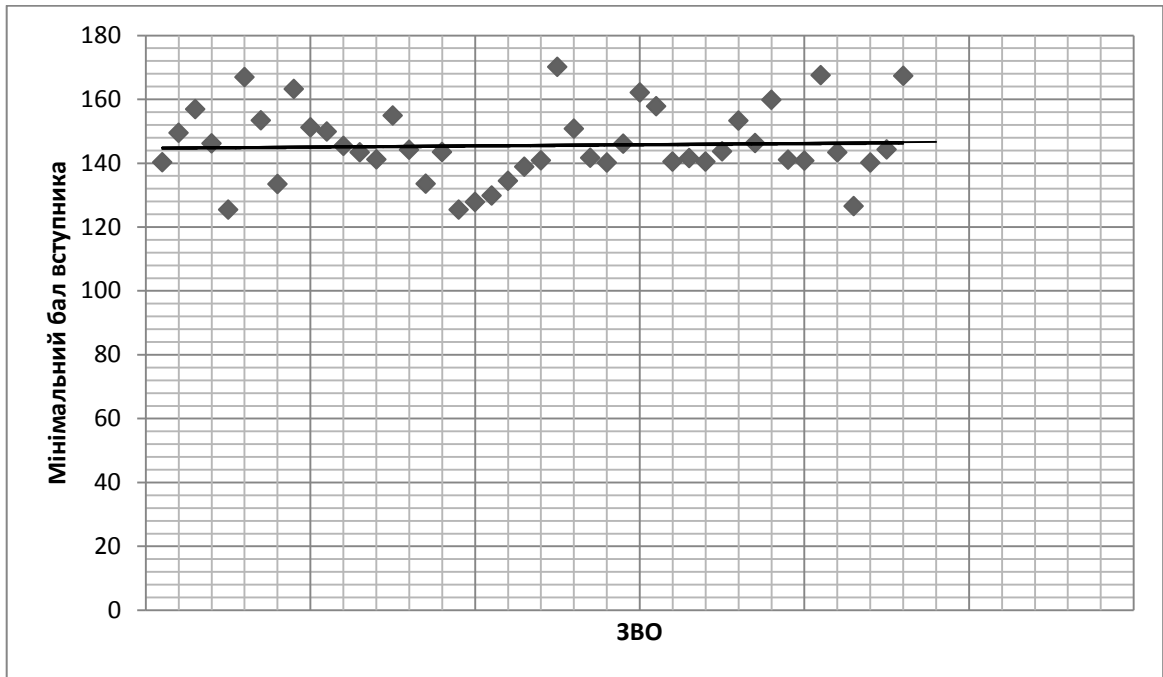
або надання службового житла; пенсію за вислугу років; збереження заробітної плати у разі неможливості виконання вчителем посадових обов'язків; право на безоплатне користування житлом з опаленням і освітленням для працівників, які працюють у сільській місцевості та селищах міського типу, а також пенсіонерів, які раніше працювали педагогічними працівниками у порядку, встановленому законодавством; право на безоплатне одержання у власність земельної ділянки в межах земельної частки (паю); можуть бути нагороджені державними нагородами, представлені до присудження державних премій України, відзначені знаками, грамотами, іншими видами морального та матеріального заохочення (Закон України «Про освіту», 2017).

Проте з огляду на вивчений нами досвід країн Бенілюксу пропонуємо підвищити статус вчителів початкової школи та престижності професії, зокрема через гарантоване працевлаштування випускників, створення національної мережі для пошуку роботи для майбутніх вчителів, надання статусу державного службовця, системне наставництво молодих вчителів у закладах освіти, регулювання робочого навантаження молодих вчителів.

Працевлаштування випускників у Фландрії (*Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education*), Нідерландах (*Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education*) та Люксембурзі відбувається із гарантованим забезпеченням їх робочим місцем. У Фландрії також створено регіональну мережу для пошуку вакансій для випускників (VDAB, 2021). Системне наставництво молодих вчителів здійснюється школою у партнерстві із педагогічним ЗВО у формі «референдаріату» (*Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018–2019)*, с. 56). Окрім того, визначено навчальне навантаження молодого вчителя (тижневе навантаження, навантаження за видами діяльності) (*Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education*). У Нідерландах та Люксембурзі напрацьовано власний досвід надання вчителю статусу державного службовця (через контракт із вчителем або шляхом визначення такого статусу законом).

*Розширення автономії ЗВО у частині відбору мотивованих вступників* через надання можливості педагогічним ЗВО здійснювати відбір мотивованих осіб на педагогічні спеціальності.

Одним із рейтингових показників при вступі до ЗВО є середній бал вступника. На *рис. 3.2.1.* подано вибірку мінімальних балів вступників на спеціальність 013 «Початкова освіта».



*Рис. 3.2.1.* Мінімальний бал вступника на спеціальність 013 «Початкова освіта» у 2021 році

Джерело: розроблено автором за (Показники адресного розміщення державного замовлення за спеціальностями (спеціалізаціями) і закладами освіти, 2021)

Аналіз показників вступної кампанії 2021 року за спеціальністю 013 «Початкова освіта» доводить, що мінімальний бал вступника на перший (бакалаврський) рівень освіти становить 125,368 (Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради), а найвищий середній бал — 179,568 (Львівський національний університет імені Івана Франка) (Показники адресного розміщення державного замовлення за спеціальностями (спеціалізаціями) і закладами освіти, 2021). Такий розподіл даних свідчить про те, що бали вступників лежать у межах 40 % від мінімально

можливих та є негативною тенденцією. Таким чином це актуалізує необхідність відбору мотивованих вступників до роботи вчителем початкової школи. Наразі вступників обирають за загальним конкурсом та в одному ЗВО (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка) впроваджено досвід написання мотиваційних листів абітурієнтами.

У країнах Бенілюксу напрацьовано значний досвід відбору вступників. До прикладу, у Фландрії абітурієнти складають загальнонаціональний тест з нідерландської та французької мов, здійснюється перевірка освітніх навичок та мотивації вступника. Результати тесту є підставою для подальшого вибору індивідуальної траєкторії опанування освітньої програми (Vlaamse Hogescholenraad, 2020). У німецькомовній спільноті Бельгії відбір мотивованих абітурієнтів відбувається через інформування про специфіку роботи вчителем початкової школи, складання іспиту та співбесіду із вступниками (самопрезентація та аналіз педагогічних ситуацій) (Aufnahmeverfahren, 2020). У Валлонії відбору мотивованих вступників на етапі вступу немає. Проте він здійснюється під час призначення на посаду вчителя початкової школи. У Нідерландах відбір вступників відбувається за результатами тестування (Goed voorbereid naar de PAVO). У Люксембурзі — шляхом складання іспиту, який, зокрема, включає питання щодо інформації про абітурієнта та його мотивацію до навчання (Admission Procedure, 2020).

З урахуванням такого досвіду у межах автономії педагогічних ЗВО в Україні пропонуємо здійснювати відбір шляхом проведення вступних зрізів знань, написання мотиваційних листів, проведення співбесід, підготовки виступу-самопрезентації абітурієнта з метою виявлення особистісних якостей майбутніх вчителів та відбору мотивованих вступників.

На організаційному рівні сформульовано такі рекомендації: створення мережі асоціацій педагогічних ЗВО; комплексний підхід до диджиталізації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи.

*Створення мережі асоціацій педагогічних ЗВО з метою напрацювання інструментарію до визначення готовності майбутніх вчителів до роботи за фахом,*

розвитку системи внутрішніх грантів на оновлення професійної підготовки, внутрішньої мобільності викладачів.

Вивчення українського освітнього простору дало змогу з'ясувати той факт, що в Україні відсутня асоціація або спілка педагогічних ЗВО. Актуальність створення останніх підсилюється необхідністю підвищити педагогічну майстерність вчителів, які почали роботу за фахом (Матвієнко та ін., 2021, с. 49–51). Накопичений українськими ЗВО досвід професійної підготовки вчителів початкової школи є малодослідженим та недостатньо презентованим на загальноєвропейському рівні. Окрім того, співпраця між українськими ЗВО підвищує потенціал закладів вищої освіти, свідченням чого є спільні Erasmus+ проекти, які вже впроваджено в Україні.

Отже, вважаємо актуальним досвід Фландрії щодо організації міжінституційної співпраці через асоціації ЗВО. До функцій таких асоціацій належить визначення стратегії розвитку ЗВО та уніфікація вимог до освітнього процесу в регіоні, визначення шляхів переходу між рівнями освіти та закладами різного типу, уніфікація механізмів забезпечення якості освіти та моніторингу діяльності ЗВО; організація співпраці між ЗВО щодо надання подвійних дипломів, організація співпраці між роботодавцями (Huys et al., 2009, с. 7).

*Комплексний підхід до диджиталізації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи.* Здійснений аналіз українського досвіду професійної підготовки вчителів засвідчив, що вступ до ЗВО відбувається шляхом використання електронного кабінету вступника на базі ЄДЕБО, що сприяє відкритості та прозорості вступної кампанії (Вступна кампанія 2021, 2021). Проте всі процеси вступу ще не диджиталізовані, а тому досвід Бельгії (Фландрія та Валлонія), Нідерландів та Люксембургу щодо повної організації вступу засобами цифрових технологій та подальшої індивідуалізації освітньої програми залишається актуальним.

Окрім того, перспективним вважаємо оновлення змісту професійної підготовки вчителів початкової школи з урахуванням досвіду країн Бенілюксу. До прикладу, вчителі початкової школи на першому (бакалаврському) рівні

освіти у німецькомовній спільноті Бельгії вчать проєктувати електронне середовище початкової школи, що є актуальним з точки зору організації дистанційного навчання (Autonome Hochschule Ostbelgien, 2019).

Науковий інтерес також становить досвід країн Бенілюксу щодо створення цифрових кампусів ЗВО. Вони введені у Фландрії, Валлонії та Нідерландах. Така ініціатива уже впроваджена в Університеті Грінченка, проте інші ЗВО України ще не мають такого досвіду.

Подальшу диджиталізацію освітнього процесу пропонуємо здійснити шляхом розширення використання цифрових інструментів на етапі вступу до ЗВО, впровадження ініціативи цифрових кампусів як частини цифрового простору педагогічного ЗВО, оновлення цифрової інфраструктури, створення онлайн-платформ з відкритими онлайн-курсами, удосконалення цифрової компетентності майбутніх вчителів початкової школи, розширення інструментів організації дистанційної освіти для здобувачів освіти, індивідуалізації освітнього процесу із застосуванням цифрових технологій. Суголосну думку також висловлювали науковці (Khoruzha et al., 2019, с. 421–439).

На змістово-методичному рівні сформульовано такі рекомендації: підвищення рівня фундаменталізації змісту професійної підготовки; подальша технологізація освітнього процесу.

*Підвищення рівня фундаменталізації змісту професійної підготовки, що розуміємо як формування цілісного світогляду фахівця через індивідуалізацію освітнього процесу засобами педагогічних технологій, результатами якого є комплекс сформованих компетентностей вчителя початкової школи, організація освітнього процесу на дослідницькій основі.*

Кожен заклад на власний розсуд визначає співвідношення, шляхи фундаменталізації освітнього процесу, проте вважаємо впровадження окремих аспектів досвіду країн Бенілюксу щодо професійної підготовки вчителів початкової школи доцільними з точки зору оптимізації такої підготовки.

*Подальша технологізація освітнього процесу.* Аналіз освітніх програм підготовки вчителів початкової школи в Україні засвідчує організацію



освітнього процесу із застосуванням різноманітних технологій. Водночас вважаємо, що вивчення практики впровадження європейських інноваційних технологій та їх реалізація в Україні підвищить потенціал педагогічних ЗВО й якість освітнього процесу в них.

До прикладу, у країнах Бенілюксу активно вводяться технології рефлексивного навчання та навчання засноване на дослідженнях, медіатехнології, самостійна дослідницька робота, технології формування оцінювання, інтерактивні технології, технології колективного взаємонавчання, технології інтенсивного навчання, цифрові технології, проєктні технології, технологія коучингу, змішане навчання, мультилінгвальні технології, технології розвитку критичного мислення тощо. Застосування цих технологій підвищує активність студентів на заняттях (Kotenko et al., 2019, с. 227–280).

З метою впровадження перспективного досвіду підготовки вчителів початкової школи країн Бенілюксу в Україні було розроблено навчально-методичний комплекс для викладачів ЗВО, що містить робочі програми навчальних дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі», електронні навчальні курси до відповідних дисциплін (*Додаток Ф*) та критеріально-діагностичний інструментарій визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи в мультилінгвальному середовищі (*Додаток Х*).

Так, відповідно до логіко-структурної схеми освітньої програми 013 «Початкова освіта» у Київському університеті імені Бориса Грінченка студенти 1–2 курсів опановують дисципліну «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання» (12 ECTS), метою якої є формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, ознайомлення студентів із теоретичними основами методики навчання ІМ як науки та навчальної дисципліни, а також формування умінь і навичок організації навчального процесу з ІМ з огляду на сучасні методичні підходи та провідний педагогічний досвід.

Зміст дисципліни розгортається навколо таких модулів: «Students' life. Студентське життя», «Life is no bed of roses. Життя прожити — не поле перейти», «Food and nutrition standards. Стандарти харчових продуктів та харчування», «My future occupation. Моя майбутня професія», «Home, sweet home. Мій дім — моя земля», «Travelling broadens the mind. Подорож розширює світогляд», «World around us. Світ навколо нас», «Handsome is as handsome does. Красивий той, хто красиво вчиняє», «A sense of style. Почуття стилю», «Загальні питання методики навчання ІМ. Формування іншомовної компетенції учнів», «Формування іншомовленнєвої компетенції учнів», «Організація освітнього процесу з іноземної мови». Вивчення цієї дисципліни доповнювалося вивченням дисципліни «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі» (12 ECTS) для студентів 2–3 курсів спеціальності 013 «Початкова освіта», у змісті якої студенти опановують такі модулі: «Організаційно-педагогічні умови застосування сучасних технологій навчання іноземної мови у початковій школі», «Media-based learning у навчанні іноземної мови у початковій школі», «Організація уроків іноземної мови у початковій школі: практико-технологічні аспекти», «Ігрові технології у навчанні іноземної мови молодших школярів», «Підхід Task Based Learning у навчанні іноземної мови молодших школярів», «Технологія Project Based Learning у навчанні іноземної мови молодших школярів», «Технології проблемного навчання на уроках іноземної мови у початковій школі», «Інтерактивні технології у навчанні іноземної мови у початковій школі», «Технології змішаного навчання іноземної мови у початковій школі», «Цифрові технології у навчанні іноземної мови у початковій школі», «Інтегроване навчання на уроках іноземної мови у початковій школі», «Застосування інноваційних технологій контролю та оцінювання рівня володіння іноземною мовою молодшими школярами».

Основними формами роботи, уведеними в межах цих дисциплін, є лекції, семінарські й практичні заняття, пошукова та дослідницька діяльність. Основними технологіями, які впроваджено в освітній процес цих дисциплін, є інтерактивні технології, ігрові, проєктні, технології змішаного навчання;

технології навчання, заснованого на дослідженнях (inquiry-based learning); технології інтегрованого навчання; технології формувального оцінювання. Кожна з цих дисциплін забезпечена електронним навчальним курсом на платформі Moodle (*Додаток Ф*).

У контексті підготовки вчителів початкової школи до навчання всіх предметів початкової школи, майбутні вчителі опановують як ІМ, так і технології її навчання. Це дає змогу стверджувати, що відбувається формування готовності майбутніх вчителів до навчання ІМ як другої мови (Котенко & Веклич, 2013, с. 144–149).

З огляду на вищезазначене важливого значення у контексті формування готовності вчителя початкової школи набуває своєчасна діагностика змін у системі підготовки вчителів до навчання іноземної мови. За результатами вивченого перспективного досвіду країн Бенілюксу щодо підготовки майбутніх педагогів до роботи у мультилінгвальному середовищі вироблено критеріально-діагностичний інструментарій їхньої готовності до роботи у мультилінгвальному середовищі. Критеріями визначено мотиваційний, рефлексійний, функціонально-операційний та когнітивний, кожен з яких розкрито через систему показників.

Так, мотиваційний схарактеризовано через інтерес до опанування іноземних мов; інтерес до оволодіння технологіями роботи у мультилінгвальному середовищі; інтерес та бажання у майбутньому працювати вчителем початкової школи у мультилінгвальному середовищі, що зумовлено внутрішніми чинниками. Когнітивний критерій розкрито через знання нормативно-правової та документальної бази організації мультилінгвального освітнього процесу; знання іноземних мов та методики їх навчання; знання державної мови та методики навчання української мови як іноземної; знання технологій організації мультилінгвального освітнього середовища. Рефлексійний — через усвідомлення своєї ролі як майбутнього вчителя початкової школи та наявність системи цінностей, необхідних для роботи у мультилінгвальному середовищі; усвідомлення потреби подальшого саморозвитку та постійного підвищення іншомовної комунікативної й методичної компетентності майбутнього вчителя

початкової школи; уміння визначити найближчу зону свого розвитку на основі самоаналізу власної педагогічної діяльності з урахуванням вимог до сучасних уроків, які відбуваються у мультилінгвальному середовищі; здатність здійснювати самооцінку власної діяльності. Функціонально-операційний критерій схарактеризовано через уміння планувати та реалізовувати освітній процес початкової школи з урахуванням мультилінгвальності середовища; самостійність у визначенні проблем, що виникають у мультилінгвальному освітньому середовищі та самостійне їх вирішення; уміння створювати мультилінгвальне освітнє середовище у початковій школі; сформованість методичних умінь у навчанні іноземної мови дітей молодшого шкільного віку та умінь у навчанні української мови як іноземної мови (*Додаток X*).

Як методику щодо визначення готовності запропоновано тестування та аналіз педагогічних ситуацій. Перевірка інструментарію здійснювалася у межах викладання курсів «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі» шляхом електронних тестувань, інструментами формуального оцінювання, написання рефлексивних есе, опитування після проходження курсу (Kotenko & Holovatenko, 2021, с. 19–39).

У ході реалізації завдання методичного блоку дисциплін виявлено необхідність у додатковій методичній підтримці майбутніх учителів. Методичну підтримку в межах комплексу здійснено через YouTube-канал «Методичний hub для вчителів початкової школи» ([shorturl.at/atuSX](https://shorturl.at/atuSX)), де у коротких мінілекціях розглянуто сучасні технології навчання дітей молодшого шкільного віку («Інструменти гейміфікації освітнього процесу», «Прийоми формуального оцінювання в роботі вчителя», «Урок в Nearpod: планування, розробка завдань та презентація» тощо). Відео використовуються в освітньому процесі як додатковий матеріал, лекції у межах «перевернутого навчання» та елемент самоосвіти майбутніх вчителів.

Під час реалізації навчально-методичного комплексу з'ясовано, що впровадження окремих його аспектів має складнощі, зумовлені недостатньою

технічною готовністю студентів працювати із цифровими технологіями, необхідністю змінити традиційні підходи до побудови заняття та впровадити вибрану технологію, потребою надати додаткові консультації, пояснення та підтримку студентам щодо впровадження цих технологій в освітній процес початкової школи.

Отже, обґрунтовано рекомендації ефективної організації професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням досвіду країн Бенілюксу на нормативно-правовому (диверсифікація соціальних гарантій вчителів початкової школи; розширення автономії ЗВО у частині відбору мотивованих вступників), організаційному (створення мережі асоціацій педагогічних ЗВО, комплексний підхід до диджиталізації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи) та змістово-методичному рівнях (підвищення рівня фундаменталізації змісту професійної підготовки, подальша технологізація освітнього процесу).

Схарактеризовано розроблений навчально-методичний комплекс, який містить робочі програми навчальних дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі», електронні навчальні курси до цих дисциплін для здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти, критеріально-діагностичний інструментарій визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи у мультилінгвальному освітньому середовищі, методичний відеосупровід для вчителів, розміщений на YouTube-каналі «Методичний hub для вчителів початкової школи» ([shorturl.at/atuSX](https://shorturl.at/atuSX)).

### **Висновки до третього розділу**

Проаналізовано досвід підготовки вчителів початкової школи в Україні як відкритої синергетичної системи, що дало змогу виокремити спільні тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу та Україні: децентралізація управління системою освіти; автономія ЗВО; фундаменталізація професійної підготовки; стандартизація вимог до

професійних функцій вчителя початкової школи; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки; диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; кодифікація компетентностей вчителя; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями; впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм; диджиталізація системи професійної підготовки; технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу.

Розроблено рекомендації щодо ефективної організації професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням досвіду країн Бенілюксу, які структуровано за напрямками впровадження: нормативно-правовий (диверсифікація соціальних гарантій вчителів початкової школи, розширення автономії ЗВО у частині відбору мотивованих вступників), організаційний (створення мережі асоціацій педагогічних ЗВО, комплексний підхід до диджиталізації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи) та змістово-методичний (підвищення рівня фундаменталізації змісту професійної підготовки, подальша технологізація освітнього процесу).

Розроблено навчально-методичний комплекс для викладачів ЗВО, що вміщує робочі навчальні програми дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі», електронні навчальні курси до відповідних дисциплін, критеріально-діагностичний інструментарій визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи у мультилінгвальному середовищі та методичний відеосупровід для вчителів, що розміщений на YouTube-каналі «Методичний hub для вчителів початкової школи» ([shorturl.at/atuSX](https://shorturl.at/atuSX)).

### ***Зміст розділу відображено в таких авторських публікаціях***

1. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2021). Pre-Service Primary School Teacher's Preparedness to Work in a Multilingual Environment. In I. Papadopoulos,

S. Papadopoulou (Eds.), *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms* (pp. 19–39). Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-53619-611-5

2. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Kosharna, N. (2020). Pre-service primary school teacher's foreign language training by means of using innovative technologies. In I. Papadopoulos, E. Griva & E. Theodotou (Eds.), *International perspectives on creativity in the foreign language classrooms* (p. 227–280). Nova Press Publishing. ISBN: 978-1-53618-085-5

3. Котенко, О., Головатенко, Т., & Лобода, О. (2021). Методичні рекомендації до програми “TIP-TOP ENGLISH”. У Г. Бєленька (Ред.), *Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина»* (с. 519-525). АКМЕ ГРУП. ISBN 978-617-7354-17-7

4. Головатенко, Т. (2020a). Змістові інновації у Програмі “TIP-TOP ENGLISH”. У *Нові вектори програми «Дитина»*. Київський університет імені Бориса Грінченка. <https://nvpd2020.blogspot.com>

5. Котенко, О., Головатенко, Т., & Лобода, О. (2020). Програма “TIP-TOP ENGLISH”. У Г. Бєленька (Ред.), *Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років* (с. 372–412). Київський університет імені Бориса Грінченка. ISBN 978-617-658-086-7

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів комплексного компаративного аналізу проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу, в основу якого покладено освітологічну парадигму, дало підстави для таких висновків.

1. Теоретичний розгляд проблеми дослідження засвідчив складність, багатоаспектність та міждисциплінарність проблеми. Аналіз соціально-економічних передумов реформування вищої педагогічної освіти у країнах Бенілюксу, а саме: історичних (тісні історичні зв'язки окремих регіонів Західної Європи та значна роль мов у становленні держави), політичних (утворення торгово-митного союзу Бенілюкс, спільна освітня політика країн щодо взаємовизнання дипломів кожної з освітніх систем союзу), соціальних (зростання кількості населення, висока щільність населення та суспільний мультилінгвізм країн, зменшення набору на педагогічні спеціальності), економічних (високий рівень видатків на освіту, відносно невисокий рівень заробітної плати вчителів), дав змогу системно підійти до вивчення предмета дослідження на засадах освітологічної парадигми.

Розглянуто нормативно-правове підґрунтя реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу, проаналізовано наукові положення та висновки дослідників у межах освітологічної парадигми; обґрунтовано необхідність запровадження компетентнісного та середовищного підходів в освіті; компаративної педагогіки для реалізації завдань дослідження; визначено особливості професійної підготовки вчителів початкової школи, а також розглянуто праці зарубіжних учених з проблеми дослідження. Виявлений за результатами теоретичного аналізу ступінь розробленості проблеми дослідження дав змогу виокремити основні змістові лінії наукової розвідки, а саме: управління системою професійної підготовки вчителів початкової школи, впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки, змістово-технологічне забезпечення підготовки вчителя початкової школи, урахування мовного



питання у системі професійної підготовки, що має значення для подальшого аналізу та систематизації тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу.

2. Схарактеризовано базові поняття дослідження: професійна підготовка вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу, професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу, тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи. «Професійна підготовка вчителя початкової школи» — системний, неперервний, керований та динамічний процес, який є результатом впливу історичних та соціокультурних чинників на освіту, кінцевою метою якого є сформованість професійно значущих компетентностей вчителя початкової школи з урахуванням його функціональних обов'язків, а результатом — суб'єктивний стан готовності суб'єкта до виконання професійних функцій вчителя початкової школи. «Професійна компетентність вчителя початкової школи у країнах Бенілюксу» — це здатність особи успішно виконувати функції вчителя початкової школи, що є результатом комплексу професійних знань, умінь, навичок, ставлень та ціннісних орієнтацій, а також відображенням національних особливостей системи освіти. Акцентовано увагу на тому, що «тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи» — спрямований розвиток відкритої та синергетичної системи професійної підготовки вчителів початкової школи, що за своєю сутністю є результатом впливу комплексу історичних, політичних, соціальних, економічних та освітніх чинників, які є детермінантами розвитку цієї системи.

3. Для визначення спільних і відмінних тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу, досліджено варіативні моделі підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу за рівневим принципом. Виокремлено структурні, функціональні та моделі підготовки випускника.

На рівні структурних моделей виділено унітарну, бінарну та диференційну модель освіти. У країнах Бенілюксу функціонує бінарна модель освіти, яка передбачає професійну підготовку вчителів початкової школи у закладах

університетського та неуніверситетського типу. На рівні функціональних моделей виокремлено паралельну та послідовну модель. Відповідно до паралельної моделі опанування теоретичних дисциплін та практичної підготовки відбувається одночасно. Відповідно до послідовної моделі, майбутні вчителі спершу опановують блок теоретичних дисциплін, а потім проходять практичну підготовку. На рівні реалізації навчального плану відбувається підготовка вчителя початкової школи до навчання всіх предметів (“generalist teacher”), навчання трьох предметів початкової школи (“semi-specialist teacher”) та навчання ІМ у початковій школі (“specialist teacher”).

4. Обґрунтовано спільні та відмінні тенденції підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності у країнах Бенілюксу. Виокремлені тенденції структуровано за рівнями узагальнення: загальноєвропейський, національний та інституційний.

На загальноєвропейському спільними тенденціями є: фундаменталізація професійної підготовки; стандартизація вимог до професійних функцій вчителя; студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти; варіативність моделей професійної підготовки; інтернаціоналізація системи фахової підготовки вчителя початкової школи; впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес. Відмінне: диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти; різнорівневість кодифікації компетентностей вчителя; оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО; реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах.

На національному рівні було виокремлено такі спільні тенденції: державне регулювання мережі педагогічних ЗВО; забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців; запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи; забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями. Відмінне: запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або оформленні на посаду вчителем початкової школи; створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців

з боку громад та закладів освіти; надання вчителю початкової школи статусу державного службовця.

На інституційному рівні виокремлено такі спільні тенденції: впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм; диджиталізація та технологізація системи професійної підготовки; реалізація компетентнісного підходу. Відмінне: множинність підходів до міжпредметної інтеграції; різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО.

5. Розроблено рекомендації щодо імплементації перспективного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу в вітчизняну освітню практику на таких рівнях: нормативно-правовому (диверсифікація соціальних гарантій вчителів початкової школи, розширення автономії ЗВО у частині відбору мотивованих вступників), організаційному (створення мережі асоціацій педагогічних ЗВО, комплексний підхід до диджиталізації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи) та змістово-методичному (підвищення рівня фундаменталізації змісту професійної підготовки, подальша технологізація освітнього процесу).

Розроблені рекомендації розглядаються як перспективні на рівні держави та конкретні на рівні оновлення підходів до підготовки вчителів початкової школи й бути використані при формуванні регулятивних документів у сфері освітньої політики України в частині розгляду питань стандартизації професійної підготовки вчителів початкової школи, а також безпосередньо в освітній практиці ЗВО.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з тенденціями професійної підготовки вчителів початкової школи у ЗВО країн Бенілюксу. Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей підготовки вчителів початкової школи до роботи у мультилінгвальному середовищі, тенденцій реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи, системи удосконалення зовнішнього забезпечення якості професійної підготовки вчителів початкової школи, досвіду внутрішньої співпраці ЗВО країн Бенілюксу щодо професійної підготовки вчителів початкової школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина, О. (1990). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Просвещение.
2. Авшенюк, Н. (2011). Соціально-економічні детермінанти розвитку транснаціональної вищої освіти на зламі ХХ-ХХІ століть. *Порівняльна професійна підготовка*, (1), 52-61.
3. Авшенюк, Н. (2016а). Тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах в умовах глобалізації. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, (2), 13-17.
4. Авшенюк, Н. (2016b). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах (друга половина ХХ - початок ХХІ століття)*. [Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної Академії педагогічних наук України]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0516U000257/>
5. Андрущенко, В. (2005). Вища освіта у пост-Болонському просторі: Спроба прогностичного аналізу. *Філософія освіти*, (2), 6-19.
6. Андрущенко, В. (2009). *Філософія освіти: навчальний посібник*. Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.
7. Артюхина, А. (2006). *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен*. Издательство ВолГМУ.
8. Батечко, Н. (2017). Методологія освітології: синергетичний аспект. *Освітологічний дискурс*, (1-2(16-17)), 1-13.
9. Батышев, С. (Ред.). (1999). *Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. АПО*.
10. Берека, В., & Галас, А. (2018). *Професійна компетентність вчителя початкових класів*. Ранок.
11. Биков, В. (2007). Моделі системи освіти і освітнього середовища. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 27(1), 31-38.

12. Бібік, Н. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. В О. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* (с. 45-51). К.І.С.
13. Білодід, І., Бурячок, А., & Гнатюк, Г. (Ред.). (1979). *Словник української мови: В 11 томах: Т. 10. Т-Ф*. Наукова думка.
14. Біляковська, О. (2020). *Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні* [Дис. д-ра пед. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0520U101732/>
15. Бондаренко, Г., & Мієр, Т. (2020). Практичні аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах євроінтеграції. *Освітологічний дискурс*, (1(28)), 131–142.
16. Борисенко, Н. (2011). Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(4), 295-301.
17. Братко, М. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (135), 67-72.
18. Бубнова, М. (2010). Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: Проблеми і дослідження*, (33), 17-20.
19. Василюк, А. (2011). *Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.)* [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0511U000761/>
20. Вишнякова, С. М. (1999). *Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. НМЦ СПО.
21. *Відомості про самооцінювання освітньої програми*. (2020). Маріупольський державний університет. [http://mdu.in.ua/Ucheb/lits/samootsinka/bak/samoocinjuvannja\\_op\\_pochatkova\\_osvita\\_2020-2021.pdf](http://mdu.in.ua/Ucheb/lits/samootsinka/bak/samoocinjuvannja_op_pochatkova_osvita_2020-2021.pdf)

22. *Відомості про самооцінювання освітньої програми.* (2021). Коломийський навчально-науковий інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. <https://kikrip.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/94/2021/02/Форма-сомооцінки-спеціальності-013-Початкова-освіта.pdf>
23. Вітвицька, С. (2008). Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. У О. Дубасенюк (Ред.), *Професійно-педагогічна освіта: Сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* (сс. 71-103). Видавництво ЖДУ імені І. Франка.
24. Вітвицька, С. (2015). Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти Великобританії та України. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*, 17-22.
25. Вішнікіна, Л. (2008). Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*, 7-8 (86-87), 80-84.
26. Власенко, С. (2002). *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів* [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0402U003707/>
27. Володько, В. (2001). Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 3 (4), 25-42.
28. Вступ.ОСВІТА.УА. (2021). *Спеціальність 013 Початкова освіта*. Отримано з Вступ.ОСВІТА.УА. <https://vstup.osvita.ua/spec/1-40-1/0-89-1465-0-0-0/>
29. *Вступна кампанія 2021.* (2021). ЄДЕБО. <https://vstup.edbo.gov.ua>
30. *Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти.* (2020). Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
31. Гончарук, М. (2018). *Педагогічні умови формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини.* [Дис. канд.

пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0418U003184/>

32. Гриневич, Л. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі* [Дис. канд. пед. наук, Львівський національний університет імені Івана Франка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0405U001605/>

33. Дернова, М. (2021). *Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу*. [Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0521U101314/>

34. Дубасенюк, О. (2008). Концептуальні моделі педагогічної освіти наукові пошуки і здобутки. У О. Дубасенюк (Ред.), *Професійно – педагогічна освіта: Сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* (с. 8-28). Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.

35. Дубасенюк, О., & Вознюк, О. (2011). *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

36. Дюшеева, Н. (2008). Методологические подходы к профессиональноличностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*, (9), 16-23.

37. Желанова, В. (2012). Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*, (11), 88-93.

38. Закаулова, Ю. (2011). *Розвиток університетської освіти Бельгії в умовах євроінтеграційних процесів*. Видавництво Львівської політехніки.

39. Закаулова, Ю., & Мукан, Н. (2010). Характеристика середньої та початкової професійної освіти у німецькомовній спільноті Бельгії. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*, 2 (14), 22-27.

40. Закон України «Про вищу освіту». (2017). Відомості Верховної Ради. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

41. Закон України «Про освіту», № 2145-VIII (2017, 5 вересня) (Україна). *Відомості Верховної Ради*, (38-39), 380.
42. Захарченко, В., Луговий, В., & Рашкевич, Ю. (2014). *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*. НВЦ «Пріоритети».
43. Заяць, Л. (2015). *Розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах* [Дис. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0415U002829/>
44. Канішевська, Л. (2015). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у позаурочній діяльності. У В. Огнев'юк, Л. Хоружа, С. Сисоєва, Н. Чернуха, Н. Терентьєва (Ред.), *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* (с. 106-128). Київський університет імені Бориса Грінченка.
45. Коджаспирова, Г., & Коджаспиров, А. (2005). *Педагогический словарь*. Москва.
46. Колісніченко, А. (2020). *Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів* [Дис. канд. пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0420U101200/>
47. Комар, О. (2019). *Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу* [Дис. д-ра пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0519U001950/>
48. *Концепція розвитку педагогічної освіти*. (2018). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konserpciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
49. Котенко, О. (2013). Фундаменталізація іншомовної підготовки вчителів початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 41(6), 206-213. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3159/>



50. Котенко, О., & Веклич, Ю. (2013). Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовно-навчальної діяльності. *Проблеми освіти*, 74(2), 144-149.
51. Котенко, О., & Руднік, Ю. (2017). Структура змісту професійної підготовки вчителів початкової школи у Фінляндській республіці: традиції та інновації. *Молодий вчений*, 10(2), 32-36.
52. Кремень, В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Педагогічна думка.
53. Кристопчук, Т. (2013). *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу*. Волинські береги.
54. Кряжев, П. (2008). *Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи* [Дис. канд. пед. наук, Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0408U002093/>
55. Кузьмінський А. (Ред.). (2002). *Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів*. Видавництво Черкаського державного університету імені Б. Хмельницького
56. Лавриченко, Н. (2006). Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, (2), 17-23.
57. Лавриченко, Н. (2015). Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. У О. Локшина (Ред.) *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*. Педагогічна думка.
58. Ліннік, О. (2016). *Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи*. [Дис. д-ра пед. наук, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0516U000640/>
59. Локшина, О. (2011а). *Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу* [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0511U000296/>
60. Локшина, О. (2011b). Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2(8), 5–14.

61. Лопатьєв, А. (2007). Моделювання як методологія пізнання. *Teoriâ ta metodika fizičnogo vîhovannâ*, (8), 4-10. <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/334>
62. Луговий, В. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*, (2), 3-26.
63. Луговий, В., & Таланова, Ж. (2020). *Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах*. Інститут вищої освіти НАПН України.
64. Мартиненко, С. (2009). *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності* [Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогіки АПН України]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0509U000162/>
65. Мартиненко, С. (2015). *Діагностування особистісно-професійних якостей вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб.* Сім кольорів.
66. Матвієнко, О. (2005). Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз. [Дис. д-ра пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0505U000352/>
67. Матвієнко, О. (2010). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня* [Дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0510U000451/>
68. Матвієнко, О., Максимчук, І., Вощевська, О., Сагач, О., Височан, Л., & Степаненко, Л. (2021). Система втілення багатоаспектного підходу в підвищенні педагогічної майстерності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, (1 (129)), 47-55.
69. Михайлишин, Г., & Кондур, О. (2019). Педагогічне моделювання професійної підготовки управлінців з якості освіти. *Освітній простір України*, (15), 96-104.
70. Мієр, Т., & Бондаренко, Г. (2021). Дослідницька основа інноваційної складової професійної підготовки вчителя початкових класів з використанням європейського і вітчизняного досвіду. *Освіта і суспільство VI*, 262-271.

71. *Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання.* (2021). MOPEd. <http://moped.kubg.edu.ua>
72. Мосьпан, Н. (2019). *Тенденції взаємодії вищої освіти з ринком праці в Європейському Союзі* [Дис. д-ра пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0519U000707/>
73. *Наказ № 1274 від 15.10.2020 «Про затвердження Умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 році.* (2020). Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1225-20#Text>
74. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.* (2013). Верховна Рада. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
75. Овчарук, О. (2020). Європейська стратегія визначення рівня компетентності у галузі цифрових технологій: рамка цифрової компетентності для громадян. *Educational Dimension*, (55), 25-36.
76. Огієнко, О. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах.* Еллада-S.
77. Огнев'юк, В. (2010). Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти. *На шляху до становлення нового наукового напрямку «Освітологія»*, 5-9.
78. Огнев'юк, В., & Сисоєва, С. (2012). Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*, 4-5, 44-51.
79. *Організаційне забезпечення.* (2020). Студопедія. [https://studopedia.com.ua/1\\_15610\\_organizatsiyno-metodichne-zabezpechennya.html](https://studopedia.com.ua/1_15610_organizatsiyno-metodichne-zabezpechennya.html)
80. *Освітньо-професійна програма 013.00.01 Початкова освіта.* (2021). Київський університет імені Бориса Грінченка. [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP\\_PO\\_bak\\_2021\\_.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_PO_bak_2021_.pdf)
81. *Освітньо-професійна програма Початкова освіта.* (2021). Маріупольський державний університет. [http://mdu.in.ua/Ucheb/OPP/bak-2020-2021/opp\\_pochatkova\\_osvita\\_2020-2021\\_bak.pdf](http://mdu.in.ua/Ucheb/OPP/bak-2020-2021/opp_pochatkova_osvita_2020-2021_bak.pdf)

82. *Освітньо-професійна програма Початкова освіта.* (2021). Коломийський навчально-науковий інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. <https://kikrip.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/94/2020/03/013-ПО-Освітня-програма-19.pdf>
83. Панченко, Л. (2011). *Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету* [Дис. д-ра пед. наук, Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка"]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0511U000824/>
84. Пилипюк, Т. (2013). Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр., 16(29), 49-52.*
85. Поберезська, Г. Г. (2005). *Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України* [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Інститут вищої освіти АПН України]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0405U004924/>
86. *Показники адресного розміщення державного замовлення за спеціальностями (спеціалізаціями) і закладами освіти.* (2021). ЄДЕБО. <https://vstup.edbo.gov.ua/statistics/konkurs-universities/>
87. Пріма, Р. (2019). Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: стратегія змін. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, (2 (65)), 237-241.*
88. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). (1993). Верховна Рада України. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
89. *Про затвердження типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти.* (2018). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>

90. *Про Національну доктрину розвитку освіти.* (2002). Верховна Рада України. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
91. Процько, Є. (2015). Основні поняття дослідження проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(47), 128-139.
92. Ржевська, А. В. (2011). *Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи* [Дис. д-ра пед. наук, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0513U001159/>
93. *Рівні національної рамки кваліфікацій.* (2020). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>
94. Савченко, О. (1999). *Дидактика початкової школи: навчальний підручник.* Генеза.
95. Савченко, О. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*, (7), 1-4.
96. Самохвал, О. (2017). Особливості формування та реалізації державного управління професійною освітою майбутніх фахівців туристичної галузі у Люксембурзі. *Освітологія*, (6), 181-186.
97. Саух, П. (2012). *Сучасна освіта: портрет без прикрас.* Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
98. Сбруєва, А. (2008). *Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань.* СумДПУ імені А. С. Макаренка.
99. Сисоєва, С. (2006). Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*, (2), 127-131.
100. Сисоєва, С. (2011). Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка*, 153(141), 5-11.

101. Сисоєва, С. (2015а). Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. У В. Огнев'юк, Л. Хоружа, С. Сисоєва, Н. Чернуха, & Н. Терентьєва (Ред.), *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* (с. 18-45). Київський університет імені Бориса Грінченка.
102. Сисоєва, С. (2015b). Новий Закон України Про вищу освіту: нововведення та ризики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, (43), 16-19.
103. Сисоєва, С., & Кристопчук, Т. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: Загальна характеристика*. Овід.
104. Ситник, О. (2017). *Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії* [Дис. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0418U002031/>
105. Смолюк, А. (2017). *Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу* [Дис. канд. пед. наук, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0418U000760/>
106. Соколова, І. (2014). Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті. *Освітологія*, (3), 23-29.
107. *Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року*. (2014). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/.../18-strategiya-reformuvannya-vishhoi-osviti-20.doc>
108. Танько, Т. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах* [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди]. НРАТ. <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0504U000402/>
109. Терентьєва, Н. (2013). До тлумачення понять «тенденція» та «тенденційність» розвитку університетської освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, (19), 18-21.
110. Терентьєва, Н. (2016). *Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ–початок ХХІ століття)* [Дис. д-ра пед. наук,

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України]. НРАТ.  
<https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0516U000671/>

111. Ускова, Б. (2000). Особливості загальнопедагогічної підготовки викладачів професійної школи в системі вищої освіти Бельгії та Нідерландів [Дис. д-ра пед. наук, Уральський державний професійно-педагогічний університет]. РГППУ.  
[https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/16579/1/rsvpu\\_thesis\\_00194.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/16579/1/rsvpu_thesis_00194.pdf)

112. Хоружа, Л., Братко, М., Котенко, О., Мельниченко, О., & Прошкін, В. (2018). *Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка)*. Київський університет імені Бориса Грінченка.

113. Цюра, С. (2015). Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*, (4), 65-72.

114. Ярошинська, О. (2014). Структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 42(2), 100-106.

115. *About Languages in Luxembourg*. (2008). The official portal of the Grand Duchy of Luxembourg. <http://luxembourg.public.lu/en/publications/i/ap-languages/index.html>

116. *AEQES - About us*. (2019). Agence pour l'evaluation de la qualite de l'enseignement superieur. [http://www.aeqes.be/english\\_about\\_us.cfm](http://www.aeqes.be/english_about_us.cfm)

117. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. (2005). European Legislation. [https://eur-](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF)  
[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF)

118. *Année académique Bachelor en Sciences de l'Éducation 2019-2020*. (2019). University of Luxembourg. [https://wwwen.uni.lu/studies/flshase/bachelor\\_en\\_sciences\\_de\\_l\\_education/programme/cours\\_syllabus](https://wwwen.uni.lu/studies/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education/programme/cours_syllabus)

119. *Application for admission*. (2020). University of Luxembourg. [https://wwwen.uni.lu/students/application\\_for\\_admission](https://wwwen.uni.lu/students/application_for_admission)



120. *Arrêté ministériel du 21 mai 2019 portant approbation du règlement des études de l'Université du Luxembourg.* (2019). Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/agd/2018/04/23/a326/jo>
121. *Aufnahmeverfahren.* (2020). AHS - Autonome Hochschule Ostbelgien. <https://www.ahs-ostbelgien.be/fachbereiche/bildungswissenschaften/aufnahmeverfahren/>
122. *Autonome Hochschule Ostbelgien.* (2019). Startseite - AHS - Autonome Hochschule Ostbelgien. <https://static.ahs-ostbelgien.be/wp-content/uploads/kursbeschreibung-lehramt-primarschule-2019-2020.pdf>
123. *Autonome Hochschule – Externe Evaluation.* (2020). Startseite - AHS - Autonome Hochschule Ostbelgien. <https://static.ahs-ostbelgien.be/wp-content/uploads/beispieltabelle.pdf>
124. Avraamidou, L. (2014). Tracing a Beginning Elementary Teacher's Development of Identity for Science Teaching. *Journal of Teacher Education*, 65 (3), 223-240. <https://doi.org/10.1177/0022487113519476>
125. *Bachelor of Science in Education. Methodology.* (2020). University of Luxembourg. [https://www.uni.lu/studies/flshase/bachelor\\_en\\_sciences\\_de\\_l\\_education/programme/methodologie#](https://www.uni.lu/studies/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education/programme/methodologie#)
126. *The Belgian education system described and compared with the Dutch system.* (2020). NUFFIC. <https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-belgium/>
127. *De Belgische Grondwet.* (1996). <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/grondwet/1994/02/17/1994021048/justel>
128. *Belgium – French Community Overview.* (2019). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community_en)
129. *Belgium - French Community. Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education.* (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5_en)



130. *The Benelux*. (2018). The Luxembourg Government. <https://gouvernement.lu/en/dossiers/2018/benelux.html>
131. *Benelux*. (2018). Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/Benelux>
132. *Benelux countries agree on mutual recognition of higher education diplomas*. (2015). Government of the Netherlands. <https://www.government.nl/latest/news/2015/05/18/benelux-countries-agree-on-mutual-recognition-of-higher-education-diplomas>
133. *Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. (2007). Vlaanderen is onderwijs and vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942>
134. Bondarenko, H., & Miyer, T. (2020). Primary education and training of future teachers in EU countries: Significant trends for Ukrainian education. In T. Miier (Eds.), *European and domestic trends in the training of future primary school teachers: Thesis theory theory and variable practice with e-learning* (pp. 17-28). ScientificWorld-NetAkhatAV.
135. Bondarenko, H., Miyer, T., Holodiuk, L., Savosh, V., Dubovyk, S., Romanenko, L., & Romanenko, K. (2021). Usage of information and communication technologies in foreign and ukrainian practices in continuing pedagogical education of the digital era. *Journal of Interdisciplinary Research Ad Alta*, 11(2), 35–39. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000680051600006>
136. *Bootcamp Model of Learning*. (2019). Ben Casnocha's Blog. <https://casnocha.com/2012/08/bootcamp-model-of-learning.html>
137. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong University Press.
138. Bray, M., & Thomas, R. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Education Review*, 65(3), 472-490.
139. Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf)

140. *Code de l'éducation.* (2020). Legifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
141. *Codex Hoger Onderwijs.* (2014). Flemish Ministry of Education and Training. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>
142. Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe.* <https://doi.org/10.2797/839825>
143. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.* (2010). Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
144. *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.* (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5_en)
145. *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.* (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-3\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-3_en)
146. *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.* (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-5_en)
147. *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.* (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-german-speaking-community/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgium-german-speaking-community/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school_en)
148. *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.* (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-52\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-52_en)

149. *Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-45\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-45_en)
150. Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, (6(3)), 289-307. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>
151. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. (2018). EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC)
152. *Council Resolution on a European strategy for multilingualism*. (2008). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&from=EN)
153. Curşeu, P., Ilies, R., Vîrgă, D., Maricuţoiu, L., & Sava, F. (2019). Personality characteristics that are valued in teams: Not always “more is better”?. *International Journal of Psychology*, 54(5), 638–649. <https://doi.org/10.1002/ijop.12511>
154. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
155. Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). What Can We Learn about the Different Practices and Policies in Teacher Education?. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices* (Chapter 9). Routledge.
156. *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. (2019). Gallilex. [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf)
157. *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. (2000). [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf)
158. *Décret définissant l'enseignement supérieur*. (2004). Gallilex. [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28769\\_017.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28769_017.pdf)

159. Degano, S. (2019). *Translanguaging at Primary School: A longitudinal study on the language practices of a newly-arrived 4<sup>th</sup>-grader*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/335601617\\_Translanguaging\\_at\\_Primary\\_School\\_A\\_longitudinal\\_study\\_on\\_the\\_language\\_practices\\_of\\_a\\_newly-arrived\\_4th-grader](https://www.researchgate.net/publication/335601617_Translanguaging_at_Primary_School_A_longitudinal_study_on_the_language_practices_of_a_newly-arrived_4th-grader)
160. *Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule*. (2005). Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. <http://www.pdg.be/PortalData/4/Resources/downloads/koordek/2005-06-27-01.pdf>
161. Demeuse, M., Friant, N., & Malaise, S. (2014). *Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone: un exercice complexe mobilisant des approches variées*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/266394972\\_Demeuse\\_M\\_Friant\\_N\\_Malaise\\_S\\_2014\\_Evaluer\\_les\\_politiques\\_d%27education\\_prioritaire\\_en\\_Belgique\\_francophone\\_un\\_exercice\\_complexe\\_mobilisant\\_des\\_approches\\_variees\\_Actes\\_du\\_26eme\\_Colloque\\_de\\_1%27ADMEE-Europe](https://www.researchgate.net/publication/266394972_Demeuse_M_Friant_N_Malaise_S_2014_Evaluer_les_politiques_d%27education_prioritaire_en_Belgique_francophone_un_exercice_complexe_mobilisant_des_approches_variees_Actes_du_26eme_Colloque_de_1%27ADMEE-Europe)
162. Directorate-General for Communication (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages*. [https://www.academia.edu/14526448/EUROPEANS\\_AND\\_THEIR\\_LANGUAGES\\_REPORT\\_Special\\_Eurobarometer\\_386\\_Wave\\_EB77.1\\_Special\\_Eurobarometer](https://www.academia.edu/14526448/EUROPEANS_AND_THEIR_LANGUAGES_REPORT_Special_Eurobarometer_386_Wave_EB77.1_Special_Eurobarometer)
163. Directorate-General for internal policies. (2016). *European Strategy for Multilingualism: Benefits and Costs*. <https://doi.org/10.2861/491411>
164. Dumay, X., & Maroy, C. (2014). Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, (186), 47-58. <https://doi.org/10.4000/rfp.4404>
165. Dutch Ministry of Education, Culture and Science. (2011). *Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science*. <https://www.government.nl/documents/reports/2012/08/30/quality-in-diversity>
166. *Educatieve Bachelor in het Lager Onderwijs*. (2020). Howest Hogeschool Western Flanders. <https://www.howest.be/nl/opleidingen/bachelor/lager-onderwijs>

167. *Education and Training 2020*. (2009). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
168. Education International & Oxfam Novib. (2011). *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/265732/rr-quality-educators-international-study-010511-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
169. *Education in the Netherlands*. (2021). NUFFIC. <https://www.nuffic.nl/en/subjects/study-holland/education-netherlands#primary-education>
170. European Commission. (2018). *Education and Training Monitor*. Luxembourg. <https://doi.org/10.2766/599172>
171. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. <https://doi.org/10.2797/997402>
172. *Faculty of Humanities, Education and Social Sciences*. (2019). University of Luxembourg. <https://www.en.uni.lu/fhse/research>
173. *Finland*. (2020). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-25\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-25_en)
174. *Formation psychopédagogique 4*. (2021). Haute Ecole Francisco Ferrer. <https://fiches-ue.icampusferrer.eu/etatV2.php?id=P2FP4>
175. *Français 1*. (2021). Haute Ecole Francisco Ferrer. <https://fiches-ue.icampusferrer.eu/etatV2.php?id=P1F1>
176. *The Frisians in the Netherlands*. (2020). Language diversity. <http://language-diversity.eu/en/knowledge/regions-of-europe/die-westfriesen-in-den-niederlanden/>
177. Gerards, J. (2016). *Dutch and/or English? Language policy in higher education in the Netherlands*. [http://www.celelc.org/activities/Fora/Conference\\_2017/Presentations-Conference-2017/2\\_-Dutch-and-or-English\\_Janneke-Gerards.pdf](http://www.celelc.org/activities/Fora/Conference_2017/Presentations-Conference-2017/2_-Dutch-and-or-English_Janneke-Gerards.pdf)

178. *Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg.* (2018). Land Brandenburg. <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig>
179. Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, (49), 531-554. [https://www.researchgate.net/publication/227206350\\_Establishing\\_a\\_Competence\\_Profile\\_for\\_the\\_Role\\_of\\_Student-centred\\_Teachers\\_in\\_Higher\\_Education\\_in\\_Belgium](https://www.researchgate.net/publication/227206350_Establishing_a_Competence_Profile_for_the_Role_of_Student-centred_Teachers_in_Higher_Education_in_Belgium)
180. *Giving an Activating Lecture* (2020). KU Leuven. <https://www.kuleuven.be/english/education/teaching-tips/activating-students/giving-an-activating-lecture>
181. Gravé, C., Bocquillon, M., Friant, N., & Demeuse, M. (2020). Pre-service teachers' conceptions on explicit, socioconstructivist and transmissive approaches to teaching and learning in French Speaking Belgium. In *Studies on Quality Teachers and Quality Teacher Education* (pp. 146-169). Foundation for the Development of the Education System. <https://doi.org/10.47050/66515314.146-169>
182. *Handreiking Lerarentekort primair onderwijs.* (2021). Rijksoverheid. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2018/11/08/handreiking-lerarentekort-primair-onderwijs-po>
183. Heerens, N. (2014). *De Onderwijsvisitatie Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs - parallelle commissie 3* (D/2014/12.784/36). VLUHR. [https://search.nvao.net/files/5506dcf28f0d4\\_rapport%20VLUHR%20Onderwijs%20lager%20onderwijs.pdf](https://search.nvao.net/files/5506dcf28f0d4_rapport%20VLUHR%20Onderwijs%20lager%20onderwijs.pdf)
184. *Hoe word ik leraar in het basisonderwijs?.* (2021). Rijksoverheid. <https://www.rijksoverheid.nl/>
185. Horner, K., & Weber, J. (2015). Multilingual education and the politics of language in Luxembourg. In C. Peersman (Eds.), *Past, Present and Future of a Language Border: Germanic-Romance Encounters in the Low Countries* (pp. 233-254). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514152-012>

186. Huys, I., Debackere, K., & De Kock, L. (2009). *Higher education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands*. Expertisecentrum O&O Monitoring van de Vlaamse Gemeenschap.
187. *iCampus*. (2020). Heute Ecole Francisco Ferrer. <https://www.icampusferrer.eu/>
188. *Info-Qualité*. (2021). Haute Ecole Francisco Ferrer. <https://www.he-ferrer.eu/qualite>
189. *Instaptoets Lerarenopleiding Oefentest*. (2020). Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen. <https://www.ap.be/instaptoets-lerarenopleiding>
190. *International Standard Classification of Education*. (2013). Eurostat. Statistics explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\(ISCED\)#ISCED\\_1997\\_.28fields.29\\_and\\_ISCED-F\\_2013](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#ISCED_1997_.28fields.29_and_ISCED-F_2013)
191. *International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS)*. (2021). NHL Stenden. [https://www.nhlstenden.com/en/courses/international-teacher-education-for-primary-schools?utm\\_source=bachelorsportal.com&utm\\_medium=portal&utm\\_campaign=opleiding&utm\\_content=international+teacher+education+for+primary+schools&utm\\_term=onderwijs#study-over](https://www.nhlstenden.com/en/courses/international-teacher-education-for-primary-schools?utm_source=bachelorsportal.com&utm_medium=portal&utm_campaign=opleiding&utm_content=international+teacher+education+for+primary+schools&utm_term=onderwijs#study-over)
192. *ISCED 2011*. (2011). ISCED: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
193. *IT support for students*. (2020). Howest West Flanders. <https://www.howest.be/nl/helpdesk>
194. Jakobi, A. P., & Rusconi, A. (2009). Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/03057920801936977>
195. Karsenti, T., Garry, R.-P., & Bechoux, J. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. In S. Tchameni Ngamo (Eds.). AUF. [https://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage\\_fef.pdf](https://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf)
196. Khoruzha, L., Proshkin, V., Kotenko, O., & Smyrnova-Trybulska, E. (2019). Digital competence: abilities of a lecturer and expectations of students (Ukrainian-

- Polish context). *E-learning and STEM Education*, (11), 421-439.  
<https://doi.org/10.34916/el.2019.11.27>
197. Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.  
<https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
198. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2020). Models of foreign language primary school teacher training in the EU. In A. Jankovska (Ed.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* (p. 92–115). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-5>
199. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2021). Pre-Service Primary School Teacher's Preparedness to Work in a Multilingual Environment. In I. Papadopoulos, S. Papadopoulou (Eds.), *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms* (pp. 19–39). Nova Science Publishers.
200. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Kosharna, N. (2020). Pre-service primary school teacher's foreign language training by means of using innovative technologies. In I. Papadopoulos, E. Griva & E. Theodotou (Eds.), *International perspectives on creativity in the foreign language classrooms* (p. 227–280). Nova Press Publishing.
201. *Kursbeschreibung Lehramt Primarschule (2018-2019)*. Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. [https://www.ahs-dg.be/PortalData/47/Resources/dokumente/bildungswissenschaften/lp/kursbeschreibungen/Kursbeschreibung\\_Lehramt\\_Primarschule\\_2018-2019.pdf](https://www.ahs-dg.be/PortalData/47/Resources/dokumente/bildungswissenschaften/lp/kursbeschreibungen/Kursbeschreibung_Lehramt_Primarschule_2018-2019.pdf)
202. Kuzelewska, E. (2015). Language border and linguistic legislation in Belgium. *Michigan State International Law Review Forum Conveniens*, 3 (23), 1-12.
203. *Kwaliteitscultuur*. (2020). Howest Hogeschool Western Flanders. <https://www.howest.be/nl/hogeschool/kwaliteit>
204. *Laboratorien*. (2018). Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. [https://www.ahs-dg.be/desktopdefault.aspx/tabid-5671/9728\\_read-52455/](https://www.ahs-dg.be/desktopdefault.aspx/tabid-5671/9728_read-52455/)



205. Law, D. (2016). Going Dutch: higher education in the Netherlands, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2-3), 99-109. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1134696>
206. *Law of 6 September 1983 on (a) reform of the training of primary school teachers;(b) establishment of a Higher Institute for Studies and Pedagogical Research;(c) modification of the organization of pre-school education and primary education.* (1983) <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1983/09/06/n1/jo>
207. *Leading Education 2030.* (2016). UNESCO. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)
208. *Das Leitbild der AHS.* (2020). Startseite - AHS - Autonome Hochschule Ostbelgien. <https://static.ahs-ostbelgien.be/wp-content/uploads/4311-17-09-01-leitbild-der-ahs.pdf>
209. *Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg.* (2003). Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17/jo>
210. *Loi du 16 avril 1979 fixant le statut général des fonctionnaires de l'Etat.* (1979). Official Journal of the Grand Duchy of Luxembourg. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1979/04/16/n1/jo>
211. *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues.* (1984). <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo>
212. *Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg.* (2018). <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/06/27/a587/jo>
213. Matviienko, O. (2017). The Modern Condition of Forming Sociocultural Competence in Future Elementary School Teachers. *Intellectual Archive*, 6(6), 103-112.
214. Matviienko, O., Melnyk, N., Bidyuk, N., Kalenskyi, A., Maksymchuk, B., Bakhmat, N., & Maksymchuk, I. (2019). Models and organisational characteristics of preschool teachers' professional training in some EU countries and Ukraine. *Zbornik*

*Instituta za pedagoska istrazivanja*, 51(1), 46-93. [https://doi.org/10.10.31392/NPU-nc.series.15.2021.2\(130\).19](https://doi.org/10.10.31392/NPU-nc.series.15.2021.2(130).19)

215. Menter, I., Peters, M., & Cowie, B. (2017). A Companion to Research in Teacher Education. In M. A. Peters, I. Menter, & B. Cowie (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 1-15). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7>

216. *Migration and migrant population statistics*. (2018). Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics#Migrant\\_population:\\_almost\\_22\\_million\\_non-EU\\_citizens\\_living\\_in\\_the\\_EU](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population:_almost_22_million_non-EU_citizens_living_in_the_EU)

217. Mospan, N. (2016). Legal regulation of higher education and labour market in the EU member states. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (3-4), 75-79. <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/182435>

218. *MultiEd*. (2021). <http://www.multied.com.ua>

219. *Multilingualism policy*. (2020). University of Luxembourg. [https://wwen.uni.lu/universitaet/offizielle\\_dokumente/multilingualism\\_policy](https://wwen.uni.lu/universitaet/offizielle_dokumente/multilingualism_policy)

220. Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

221. *National Education Systems. Luxembourg Overview*. (2020). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/luxembourg\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/luxembourg_en)

222. *Netherlands*. (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-andor-institutional-level-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-andor-institutional-level-53_en)

223. *Netherlands: Population density from 2008 to 2018*. (2019). Statista. <https://www.statista.com/statistics/276723/population-density-in-the-netherlands/>

224. *Normale Primaire (Bilingue) – 2020-2021*. (2021). Heute Ecole Francisco Ferrer. [https://www.he-ferrer.eu/sites/default/files/fichiers-formation/normale\\_primaire\\_bilingue\\_e\\_2021.pdf](https://www.he-ferrer.eu/sites/default/files/fichiers-formation/normale_primaire_bilingue_e_2021.pdf)

225. *Normale Primaire Pedagogique Buls-De Mot.* (2020). Haute Ecole Francisco Ferrer. [https://www.he-ferrer.eu/sites/default/files/fichiers-formation/brochure\\_instituteurtrice\\_primaire\\_0.pdf](https://www.he-ferrer.eu/sites/default/files/fichiers-formation/brochure_instituteurtrice_primaire_0.pdf)
226. OECD. (2015). *The teaching workforce in the Flemish Community of Belgium.* <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264247598-8-en.pdf?expires=1621447831&id=id&accname=guest&checksum=CAFF8CCCB44E8968AB988499BAC9AD2>
227. *On a renewed EU agenda for higher education.* (2017). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>
228. *On modernisation of education in the EU.* (2018). European Parliament Committees. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2018-0173+0+DOC+PDF+V0//EN>
229. *Ontwikkelingsgericht observeren.* (2020). Howest West Flanders. <https://bamaflexweb.howest.be/bamaflexweb/BMFUIDetailxOLOD.aspx?a=81117&b=5&c=1>
230. Oonk, W., Keizer, R., & van Zanten, M. (2020). Integration of Mathematics and Didactics in Primary School Teacher Education in the Netherlands. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Eds.), *National Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics* (pp. 121-146). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33824-4>
231. *Opleidings-Kwaliteitszorg aan Howest.* (2020). Howest Hogeschool Western Flanders. [https://www.howest.be/sites/default/files/documenten/Howest\\_Kader-opleidingskwaliteitszorg2020.pdf](https://www.howest.be/sites/default/files/documenten/Howest_Kader-opleidingskwaliteitszorg2020.pdf)
232. *Option: Didactique du néerlandais 1.* (2021). Haute Ecole Francisco Ferrer. <https://fiches-ue.icampusferrer.eu/etatV2.php?id=P1NE1>
233. *Option: Renforcement du néerlandais 1.* (2021). Haute Ecole Francisco Ferrer. <https://fiches-ue.icampusferrer.eu/etatV2.php?id=PRN1>
234. *Over ons.* (2020). NVAO. <https://www.nvaio.net/nl>
235. Oxford Dictionaries. (2019). *Tendency.* Oxford Dictionaries. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/tendency>

236. *Population: Demographic situation, languages and religions*. (2021). Eurydice. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-7\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-7_en)
237. *Population density in Belgium in 2017*. (2019). Statista. <https://www.statista.com/statistics/518602/population-density-belgium-by-region/>
238. *Praktika*. (2020). Autonome Hochschule Ostbelgien. <https://www.ahs-ostbelgien.be/fachbereiche/bildungswissenschaften/lehramt-primarschule/berufspraktische-ausbildung/praktika/>
239. *Pupil-teacher ratio, primary education*. (2020). UNESCO Institute for Statistics. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRL.TC.ZS>
240. *Quality*. (2021). University of Luxembourg. <https://wwwen.uni.lu/fdef/presentation/quality>
241. *Quality assurance*. (2021). University of Amsterdam. <https://www.uva.nl/en/education/quality-of-education/results/results.html>
242. *Quality culture*. (2020). Howest Hogeschool Western Flanders. <https://www.howest.be/nl/hogeschool/kwaliteit>
243. *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw.* (2019). Kultusministerkonferenz. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1997/1997\\_02\\_28-RV\\_Lehramtstyp\\_1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf)
244. Redinger, D. (2010). Language Planning and Policy on Linguistic Boundaries: The case of Luxembourgish. In R. M. Millar (Eds.) *Marginal Dialects: Scotland, Ireland and Beyond* (90-106). Forum for Research on the Languages of Scotland and Ireland. <https://www.abdn.ac.uk/pfrlsu/documents/Redinger,%20Language%20Planning%20and%20Policy%20on%20Linguistic%20Boundaries.pdf>
245. *Règlement grand-ducal du 22 août 2019 déterminant les modalités pratiques du stage, du cycle de formation de début de carrière, du certificat de formation pédagogique et de la période d'approfondissement*. (2019). Legilux. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2019/08/22/a580/jo>

246. *Regulation (EU) No 1288/2013 establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport.* (2013). Eur-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013R1288&rid=1>
247. Savchenko, O., & Lokshyna, O. (2020). Implementation of the competence idea into the primary education in Ukraine – the reflective analysis based on the European Union benchmarks. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020)*, 75.
248. Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(2). <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
249. Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Global Perspective on teacher learning: improving policy and practice.* UNESCO: International Institute for Educational Planning.
250. Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž., & Vainorytė, B. (2015). The concurrent and consecutive models of initial teacher training: problematics and tendencies. *Rural Environment. Education. Personality*, (8), 347-354. <https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2015/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2015proceedings-347-354.pdf>
251. Shaffer, G. C, & Pollack, M. A. (2010). Hard vs. Soft Law: Alternatives, Complements and Antagonists in International Governance. *Minnesota Law Review*, (94), 706-799.
252. *Shaping career-long perspectives on teaching* (A guide on policies to improve Initial Teacher Education). (2020). <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>
253. *Sie möchten ein Lehramtsstudium beginnen?* (2020). Career Counselling for Teachers. <https://studieninteressierte.cct-germany.de/>
254. Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: A critical analysis of the Decree on teacher education

- (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching*, 14(4), 283-294.  
<https://doi.org/10.1080/13540600802037686>
255. Snoek, M., & Wielenga, D. (2003). Teacher education in the Netherlands: change of gear. In L. Barrows (Ed.), *Institutional approaches to teacher education in the Europe region: Current models and development*. Studies in higher education series. UNESCO-CEPES.
256. Snoek, M., & Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments. In A. Swennen, & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher*. Springer.
257. Sobe, N., & Kowalczyk, K. (2013). Exploding the Cube: Revisioning “Context” in the Field of Comparative Education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(1), 6-12.
258. Soetaert, R., & van Heule, K. (1996). Teacher education in Belgium. *Teacher Education in Europe. Evaluation and Perspectives*, 47-69.
259. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. (2015). Belgium.
260. *Stationenarbeit*. (2020). Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten. [https://www.sachsen.schule/~sud/methodenkompodium/module/2/3\\_5.htm](https://www.sachsen.schule/~sud/methodenkompodium/module/2/3_5.htm)
261. Šteinberga, A., & Kazāke, D. (2018). Structure and Content of Teacher Competencies. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, (2), 487-494.
262. *Study Guide*. (2021). University of Amsterdam. <https://studiegids.uva.nl/xmlpages/page/2021-2022/zoek-opleiding/opleiding/6666/242679>
263. *Supporting teacher competences for better learning outcomes*. (2013). [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf)
264. *Sustainable Development Goal 4*. (2020). SDG-Education 2030 Steering Committees. <https://sdg4education2030.org/the-goal>

265. *Toelatingstoetsen*. (2020). *Goed voorbereid naar de PABO*. <https://www.goedvoorbereidnaardepabo.nl/studenten/toelatingstoetsen/>
266. *Total population of the Netherlands from 1950 to 2019*. (2020). Statista. <https://www.statista.com/statistics/519720/total-population-of-the-netherlands/>
267. *Treaty Establishing the Benelux Economic Union*. (1958). World Intellectual Property Organization. [https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/en/rbeu/trt\\_rbeu.pdf](https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/en/rbeu/trt_rbeu.pdf)
268. Tsokalidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C. Wilson (Ed.), *Bilingualism: cultural influences, global perspectives and advantages/disadvantages* (pp. 1-13). Nova Science Publisher's.
269. *UNESCO-IBE Education Thesaurus*. (2007). UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/ru/services/online-materials/unesco-ibe-education-thesaurus/sixth-edition-2007.html>
270. *University Pabo of Amsterdam*. (2021). University of Amsterdam. <https://www.uva.nl/programmas/bachelors/universitaire-pabo-van-amsterdam/studieprogramma/studieprogramma.html?origin=QM8V0IIERF2uFhPGbux%2F2g>
271. van der Jeught, S. (2016). *Language policy in Luxembourg: An uneasy compromise between cohesion and identity*. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1784.6803>
272. van der Wal-Maris, S. (2011). *The academic student in primary school teacher training in the Netherlands*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/274079093\\_The\\_academic\\_student\\_in\\_primary\\_school\\_teacher\\_training\\_in\\_The\\_Netherlands](https://www.researchgate.net/publication/274079093_The_academic_student_in_primary_school_teacher_training_in_The_Netherlands)
273. van Essen, A. J. (1997). Language teacher training and bilingual education in the Netherlands. In B. Silkens (Ed.), *Thematic Network Project in the area of languages* (pp. 157 - 168). <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepNL.pdf>
274. VDAB. (2021). VDAB. <https://www.vdab.be>

275. *Die verschiedenen Ordnungen der AHS.* (2020). Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. [https://www.ahs-dg.be/PortalData/47/Resources/dokumente/portraet/2018-10-09\\_-\\_Ordnungen\\_AHS.pdf](https://www.ahs-dg.be/PortalData/47/Resources/dokumente/portraet/2018-10-09_-_Ordnungen_AHS.pdf)
276. Vlaamse Hogescholenraad. (2020). *Informatiefolder Instaptoets Lerarenopleiding.* Vlaamse Hogescholenraad. [https://ilo.onderwijskiezer.be/documenten/Instaptoets%20Lerarenopleiding/ILO%20FOLDER\\_2020\\_STUDENTEN\\_PAGES.pdf](https://ilo.onderwijskiezer.be/documenten/Instaptoets%20Lerarenopleiding/ILO%20FOLDER_2020_STUDENTEN_PAGES.pdf)
277. VSNU. (2021). Vereniging van Universiteiten. <https://www.vsnu.nl>
278. Weber, J.-J., & Horner, K. (2010). Orwellian doublethink: Keywords in Luxembourgish and European language-in-education policy discourses. *Language Policy*, 9(3), 241-256.
279. *Wet op de beroepen in het onderwijs.* (2020). Overheid. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/2020-04-01>
280. *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek.* (2019). Overheid.nl. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2019-02-01>
281. *Ziele und Kompetenzen.* (2018). Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. <https://www.ahs-ostbelgien.be/fachbereiche/bildungswissenschaften/lehramt-primarschule/ziele-und-kompetenzen/>
282. *Zoek opleidingsprogramma.* (2019). Howest West Flanders. <https://app.howest.be/bamaflex/ectssearch.aspx>
283. Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2017). Comparing the effectiveness of two models of initial teacher education programmes in Israel: Concurrent vs. consecutive. *European Journal of Teacher Education*, 40



## ДОДАТКИ

Додаток А

## Статистичні дані щодо підтримки освіти в країнах Бенілюксу та Україні

Таблиця 1

## Видатки уряду на освіту

Індикатор	Видатки уряду на освіту у співвідношенні до ВВП (%)								
	Рік	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Країна</b>									
Бельгія		6,40	6,37	..	6,63	6,59	6,45	6,46	6,41
Люксембург		..	..	4,09	..	4,01	3,92	..	3,57
Нідерланди		5,48	5,46	5,41	5,52	5,46	5,35	5,48	5,18
Україна		..	6,16	6,69	6,67	5,87	..	5,01	5,41
Середнє значення по країнах ОБСЄ								4,5	

Дані отримано 26 Бер 2020 21:19 UTC (GMT) from  
UIS.Stat

Таблиця 2

## Видатки уряду на вищу освіту у відношенні до ВВП (%)

Індикатор	Видатки уряду на вищу освіту у співвідношенні до ВВП (%)								
	Рік	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Країна</b>									
Бельгія		1,42055	1,40315	..	1,45035	1,49341	1,4471	1,45855	..
Люксембург		..	..	..	..	0,50697	0,51817	..	..
Нідерланди		..	..	..	..	..	1,61118	1,74939	..
Україна		..	2,12006	2,16917	2,12621	1,85167	..	1,52591	1,35255

Дані отримано 26 Бер 2020 21:21 UTC (GMT)  
from UIS.Stat

Таблиця 3

Кількість осіб на рівні ISCED 6 та ISCED 7,  
які навчаються на педагогічних освітніх програмах (%)

Індикатор	Відсоток студентів ЗВО, які навчаються на освітніх програмах (%)									
	Рік	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Країна</b>										
Бельгія		11,3173	11,4385	11,4317	12,612	12,6341	10,6990	10,4239	10,03132	..
Люксембург		16,7224	..	16,4995	..	..	14,0081	11,044	10,39955	..
Нідерланди		13,0430	..	..	..	..	9,43816	9,13703	8,5744	..
Україна		6,49422	5,67316	..	..	..	5,4381	6,97475	8,40545	8,867

Дані отримано 26 Бер 2020 21:25 UTC (GMT)  
from UIS.Stat

Таблиця 4

### Видатки уряду на початкову освіту у відношенні до ВВП

Індикатор	Видатки уряду на початкову освіту у співвідношенні до ВВП (%)									
Рік	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Країна</b>										
Бельгія	..	..	..	1,55052	1,53427	1,5391	1,5585	..	..	..
Люксембург	1,68385	1,66274	1,39496	1,2747	1,23602	1,24978	..	..	..	..
Нідерланди	..	..	..	..	..	1,1951	1,16281	..	..	..
Україна	..	0,96224	1,12553	1,16518	1,05946	..	0,9839	1,17327	..	..

Дані отримано 26 Бер 2020 21:20 UTC (GMT) from  
UIS.Stat

Таблиця 5

### Вчителі початкової школи

Індикатор	Вчителі початкової школи (кількість)						
Рік	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Країна</b>							
Бельгія	68576	68826	69681	70530	72269	..	..
Люксембург	4330	4338	4247	4411	..	..	..
Нідерланди	107656	104815,47	103930,12	101643,1	100110,17	..	..
Україна	99376	..	124073	125349	126535	129163	..

Дані отримано 09 Кві 2020 20:52 UTC (GMT) from  
UIS.Stat

Таблиця 6

### Річна заробітна плата вчителів початкової школи

Індикатор	Річна заробітна плата вчителів початкової школи за досвідом (€), 2017/18						
Досвід	Середня заробітна плата по країні	Ступінь Бакалавра	10 років досвіду	15 років досвіду	На вершині кар'єри	% вчителів, яким платять цю суму	Середня кількість років, необхідна щоб досягти найвищої оплати
<b>Країна</b>							
Бельгія (Валлонія)	44 995	31 361	39 214	44 151	54 023	96	27
Бельгія (німецькомовна спільнота)	44 995	33 360	38 362	43 390	53 446	-	27
Бельгія (Фландрія)	44 995	32 304	40 511	45 609	55 805	100	27
Люксембург	63 768	72 437	93 687	105 758	127 972	83	30
Нідерланди	46 772	36 533	46 522	54 984	58 222	100	18
Україна		1243	1338	1434	1527		8

### Порівняльна таблиця профілів компетентностей вчителя початкової школи

<b>Бельгія (Фландрія)</b>	
<b>Компетентності вчителя початкової школи<sup>1</sup></b>	<p>Загальний профіль компетентностей для вчителів складається з двох блоків.</p> <p><i>1. Загальні установки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— рішучість;</li> <li>— ставлення до оточуючих;</li> <li>— критичне мислення;</li> <li>— пізнавальний інтерес;</li> <li>— організаційні здібності;</li> <li>— вміння співпрацювати;</li> <li>— відповідальність;</li> <li>— гнучкість.</li> </ul> <p><i>2. Функції вчителя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— вчитель як провідник по освітньо-виховному процесу;</li> <li>— вчитель як джерело знань;</li> <li>— вчитель як спеціаліст-предметник;</li> <li>— вчитель-організатор;</li> <li>— вчитель-інноватор та дослідник;</li> <li>— вчитель як партнер батьків;</li> <li>— вчитель як член шкільної команди;</li> <li>— вчитель як партнер позашкільних закладів;</li> <li>— вчитель як член освітньої громади;</li> <li>— вчитель як носій культури.</li> </ul> <p>До кожної із цих функцій є перелік дескрипторів, які розтлумачують знання, навички, цінності та досвід, необхідний вчителю</p>
<b>Нормативно-правова база</b>	Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar (Рішення Уряду Фландрії щодо професійного профілю вчителя), 2007
<b>Бельгія (Валлонія)</b>	
<b>Компетентності вчителя початкової школи<sup>2</sup></b>	<p>Загальні знання, уміння та навички вчителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— навичка використання знань з людинознавства з метою правильної інтерпретації педагогічних ситуацій;</li> <li>— навичка співпраці із закладами освіти, колегами та батьками;</li> <li>— знання нормативно-правової бази організації освітнього процесу;</li> <li>— уміння застосовувати дисциплінарні та міждисциплінарні знання в обґрунтуванні педагогічних рішень;</li> <li>— знання предметної дидактики;</li> <li>— демонстрація високого загальнокультурного рівня учнів;</li> <li>— розвиток особистісних навичок, необхідних для професії;</li> <li>— вияв етичного ставлення до оточуючих;</li> </ul>

<sup>1</sup> На нормативно-правовому рівні не визначено компетентності.

<sup>2</sup> На нормативно-правовому рівні не визначено компетентності.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>— навички командної роботи;</li> <li>— навички розробки засобів навчання, їх тестування та вдосконалення;</li> <li>— дослідницькі навички;</li> <li>— уміння створювати, керувати та оцінювати педагогічні ситуації;</li> <li>— навичка рефлексії освітнього процесу</li> </ul>
<b>Нормативно-правова база</b>	Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (Декрет про початкову професійну підготовку вчителів), 2000
<b>Бельгія (німецькомовна спільнота)</b>	
<b>Компетентності вчителя початкової школи<sup>3</sup></b>	<p>До основних навичок, які визначені на нормативно-правовому рівні, належать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— вільне володіння в усній та письмовій формі мовою навчання у сферах професійного спілкування;</li> <li>— критичне осмислення та інтерпретація фактів у професійній діяльності, толерантність до інших культур, сприяння мовному різноманіттю;</li> <li>— уміння слухати, спостерігати та сприймати особистість дитини, забезпечувати її освітні та соціокультурні потреби з метою виховання її особистості, незалежності та відчуття відповідальності;</li> <li>— наявність базових знань із дисциплін, що вивчаються, а також з історії, науки та валеології;</li> <li>— організація освітнього процесу як активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, використання доцільних методів та прийомів роботи, оцінювання та сертифікація відповідно до правових норм;</li> <li>— уміння організувати співпрацю з батьками дитини, шкільною адміністрацією, освітніми та культурними закладами, іншими соціальними інститутами з урахуванням відповідної нормативно-правової бази;</li> <li>— уміння працювати у педагогічному колективі над виконанням спільних завдань з навчання та виховання особистості учнів;</li> <li>— використання ІКТ в освітньому процесі;</li> <li>— здійснення контролю та власний професійний розвиток;</li> <li>— здатність до професійного саморозвитку та професійного розв'язання складних завдань в умовах невизначеності з використанням знань про групову динаміку</li> </ul>
<b>Нормативно-правова база</b>	Dekret Zur Schaffung Einer Autonomen Hochschule (Декрет про утворення Автономної вищої школи), 2005
<b>Нідерланди</b>	
<b>Компетентності вчителя початкової школи</b>	<p>Компетентності, які визначені на загальнонаціональному рівні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— міжособистісна компетентність;</li> <li>— педагогічна компетентність;</li> <li>— знання предметної складової та методична компетентність;</li> <li>— організаційна компетентність;</li> <li>— компетентність співпраці з колегами;</li> <li>— компетентність співпраці шкільному колективі;</li> </ul>

<sup>3</sup> На нормативно-правовому рівні не визначено компетентності.

	— компетентність рефлексії та розвитку
<b>Нормативно-правова база</b>	Wet op de beroepen in het onderwijs (Про педагогічні професії), 2013
<i>Люксембург</i>	
<b>Компетентності вчителя початкової школи<sup>4</sup></b>	<p>Організовано за функціями вчителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— професійні вчинки вчителя;</li> <li>— діяльність вчителя у колективі;</li> <li>— встановлення партнерських відносин із сім'єю, соціальним оточенням дитини та дитиною;</li> <li>— заохочення та підтримка розвитку дітей;</li> <li>— врахування соціального походження та біографії дітей;</li> <li>— співпраця з соціальними інститутами;</li> <li>— знання психолого-педагогічної та предметної складових;</li> <li>— саморефлексія;</li> <li>— інтеграція ІКТ у професійну діяльність</li> </ul>
<b>Нормативно-правова база</b>	Règlement grand-ducal du 22 août 2019 déterminant les modalités pratiques du stage, du cycle de formation de début de carrière, du certificat de formation pédagogique et de la période d'approfondissement (Регламент Великого Герцогства від 22 серпня 2019 р. щодо підготовки вчителів), 2019
<i>Україна</i>	
<b>Компетентності вчителя початкової школи</b>	<p>Визначено наступні компетенції вчителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— мовно-комунікативна;</li> <li>— предметно-методична;</li> <li>— інформаційно-цифрова;</li> <li>— психологічна;</li> <li>— емоційно-етична;</li> <li>— педагогічне партнерство;</li> <li>— інклюзивна;</li> <li>— здоров'язбережувальна;</li> <li>— проєктувальна;</li> <li>— прогностична;</li> <li>— організаційна;</li> <li>— оцінювально-аналітична;</li> <li>— інноваційна;</li> <li>— рефлексивна;</li> <li>— здатність до навчання впродовж життя.</li> </ul>
<b>Нормативно-правова база</b>	Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020)

<sup>4</sup> На нормативно-правовому рівні не визначено компетентності.

## Варіативні моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи в Європейському Союзі

<b>Структурні моделі</b>		
<i>Мета:</i> представити підходи до організації системи вищої освіти, що відображено у відповідному нормативно-правовому забезпеченні та функціонуванні певного типу закладів		
<i>Бінарна модель</i>	<i>Унітарна модель</i>	<i>Диференційна модель</i>
Охоплює заклади університетського та не університетського сектору, які забезпечують академічну та професійну підготовку	Охоплює університети та коледжі, які входять до їх структури. Заклади забезпечують академічну та професійно орієнтовану освіту	Охоплює програми довгого та короткого циклів, що запропоновані університетами або прирівняними до них закладами освіти, а також інститутами або секціями підготовки вчителів
Приклади: Німеччина, Бельгія, Нідерланди, Люксембург	Приклади: Швеція, Італія, Австрія, Фінляндія, США	Приклади: Франція, Данія
<b>Функціональні моделі</b>		
<i>Мета:</i> представити зміст педагогічної підготовки через послідовність опанування майбутніми вчителями теоретичного та практичного компонента підготовки		
<i>Паралельна модель</i>	<i>Послідовна модель</i>	
Майбутні вчителі вивчають блок психолого-педагогічних, загальноосвітніх, спеціальних дисциплін та проходять практичну підготовку одночасно	Майбутні вчителі спершу вивчають теоретичні дисципліни, а потім опановують практичний компонент підготовки	
Приклади: Люксембург, Бельгія (Фландрія), Бельгія (Валлонія), Нідерланди, Чехія...	Приклади: Німеччина, Франція, Бельгія (німецькомовна спільнота)...	
<b>Моделі підготовки випускника</b>		
<i>Вчитель початкової школи (generalist teacher)</i>	<i>Вчитель 3-х предметів початкової школи (semi-specialist teacher)</i>	<i>Вчитель ІМ у початковій школі (specialist teacher)</i>
Випускник може навчати усіх предметів чинної державної навчальної програми	Випускник може навчати щонайменше 3-х предметів у початковій школі	Випускник філологічної спеціальності, який може навчати іноземної мови у початковій школі
Приклади: Бельгія (Фландрія), Бельгія (німецькомовна громада), Нідерланди, Франція, Люксембург, Італія...	Приклади: Данія, Бельгія (Валлонія)...	Приклади: Бельгія (Валлонія), Бельгія (німецькомовна громада), Греція, Іспанія, Хорватія, Португалія...

**Вступні вимоги до абітурієнтів  
спеціальності «Початкова освіта» у вищих школах Фландрії**

Навчальний заклад	Диплом про середню освіту	Вступний зовнішній тест	Вступний внутрішній тест	Реєстраційний внесок	Співбесіда	Онлайн-реєстрація
Artevelde University College	+	+	+ <sup>5</sup>	-	-	+
Artesis Plantijn University College	+	+	-	-	-	+
Erasmus University College Brussels	+	+	+ <sup>6</sup>	-	-	+ <sup>7</sup>
University College Ghent	+	+	+ <sup>8</sup>	-	-	+
Howest, University College West Flanders	+	+	+ <sup>9</sup>	-	-	+ <sup>10</sup>
Karel de Grote University College	+	+	-	-	-	+ <sup>11</sup>
PXL University College	+	+	?	-	-	? <sup>12</sup>
Odisee University College	+	+	-	-	-	+
University Colleges Leuven-Limburg	+	+	+ <sup>13</sup>	-	-	?
VIVES University College	+	+	+	-	-	?
Thomas More University College	+	+	+	-	-	?

<sup>5</sup> Лише для тих, хто не має диплому про середню освіту.

<sup>6</sup> Лише для тих, хто не має диплому про середню освіту.

<sup>7</sup> Після онлайн-реєстрації необхідно особисто з'явитися до вищої школи.

<sup>8</sup> Лише для тих, хто не має диплому про середню освіту.

<sup>9</sup> Лише для тих, хто не має диплому про середню освіту.

<sup>10</sup> Після онлайн-реєстрації необхідно особисто з'явитися до вищої школи.

<sup>11</sup> Після онлайн-реєстрації необхідно особисто з'явитися до вищої школи.

<sup>12</sup> ? — інформація не надана на вебсайті закладу.

<sup>13</sup> Лише для тих, хто не має диплому про середню освіту.

**Навчальний план спеціальності «Початкова освіта»,  
Howest West Flanders, 2019–2020 н. р.**

<b>Змістові лінії</b>	<b>Дисципліни</b>	<b>Кредити ECTS</b>
Дитина та навчання	Спостереження, орієнтоване на розвиток	3
	Основи освітніх наук	3
	Творче мислення (агогіка)	6
	Позитивне навчання	6
	Стимулююче освітнє середовище	3
	Творчість	6
	Міська освіта	6
	Мобільність	6
Навчання змісту предметів	Музичне експериментування	3
	Дослідження світу	3
	Базовий курс математики	3
	Базовий курс нідерландської мови	3
	Фізкультура	3
	Нідерландська мова в класі	3
	Математика в класі	3
	Дитяче музикування	3
	Базовий курс французької 2	3
	Дослідження світу 2	3
	Французька мова в класі	3
	Музична студія	3
	Початкова освіта	6
	Інтегроване навчання	3
	Музична студія 2	3
	Навчання в русі	3
Проект	3	
Спеціалізація	15	
Критичний погляд	Навчайся потужно	3
	Філософія освіти	9
	Експериментування	6
	Стійкість	9
Сутність/значення	Діалог	3
	Мета	3
	Спеціалізація	6
Практика	Етап 1	3
	Етап 2	6
	Етап 3	6
	Етап 4	6
	STEAM-майстерні	3
	Етап 5	18
	Підтримка сім'ї	3
	Альтернативний етап	3
	Етап 5	18
<b>Разом</b>		<b>180</b>
1 кредит ECTS відповідає 25 годинам навчального навантаження		



**Навчальний план спеціальності “Lehramt Primarschule”,  
Autonome Hochschule Ostbelgien, 2018–2019 н. р.**

Навчальний рік: 2018–2019.		
Напрямок підготовки: Бакалавр — Вчитель початкової школи.		
Тривалість освітньої програми: 3 роки		
Курс 1	Курс 2	Курс 3
Базові професійні знання	Базові професійні знання	Базові професійні знання
Німецька як мова навчання (5 ECTS)	Французька мова (2 ECTS)	Французька мова (1 ECTS)
Французька мова (3 ECTS)	Вступ до спеціальної освіти (3 ECTS)	Міжкультурна педагогіка (2 ECTS)
Історія освіти (2 ECTS)	Теорія навчання (4 ECTS)	Деонтологія та шкільне законодавство (1 ECTS)
Педагогічна соціологія та історія шкільництва (2 ECTS)	Філософія та релігієзнавство (1 ECTS)	Філософія та релігієзнавство (1 ECTS)
Загальна психологія (2 ECTS)	Наукові дослідження та підходи до наукових досліджень	Наукові дослідження та підходи до наукових досліджень
Психологія розвитку (4 ECTS)	Базові знання про методи і роздуми про методи (1 ECTS)	Бакалаврське дослідження (8 ECTS)
Філософія та релігієзнавство (2 ECTS)	Портфоліо (1 ECTS)	Портфоліо (2 ECTS)
Інформаційно-комунікаційні технології (1 ECTS)	Вступ до наукової роботи (1 ECTS)	Професійна/предметна та дидактична підготовка
Вступ до спеціальної освіти (1 ECTS)	Професійна/предметна та дидактична підготовка	Дидактика німецької мови (3 ECTS)
Наукові дослідження та підходи до наукових досліджень	Дидактика німецької мови (6 ECTS)	Математика з дидактикою навчання (3 ECTS)
Портфоліо (1 ECTS)	Математика з дидактикою навчання (5 ECTS)	Дидактика історії та громадянського виховання (1 ECTS)
Професійна/предметна та дидактична підготовка	Історія та громадянське виховання (2 ECTS)	Наука/навколишнє середовище/зміцнення здоров'я (1 ECTS)
Дидактика німецької мови (3 ECTS)	Наука/навколишнє середовище/зміцнення здоров'я (2 ECTS)	Географія з дидактикою навчання (1 ECTS)
Математика з дидактикою навчання (4 ECTS)	Географія з дидактикою навчання (2 ECTS)	Музика (1 ECTS)
Історія та громадянське виховання (3 ECTS)	Музика (2 ECTS)	Дидактика мистецтва (1 ECTS)
Наука/навколишнє	Мистецтво (2 ECTS)	Спорт (1 ECTS)

середовище/зміцнення здоров'я (3 ECTS)		
Географія з дидактикою навчання (3 ECTS)	Спорт (2 ECTS)	Професійна ідентичність
Музика (3 ECTS)	Засоби масової інформації (2 ECTS)	Порівняльна педагогіка (2 ECTS)
Мистецтво (3 ECTS)	Професійна ідентичність	Соціальна комунікація (2 ECTS)
Спорт (3 ECTS)	Педагогіка сучасності (4 ECTS)	Філософська антропологія (1 ECTS)
Загальна освіта (4 ECTS)	Соціальна комунікація (1 ECTS)	Філософія навчання (4 ECTS)
Навички викладання: зв'язок теорії та практики	Навички викладання: зв'язок теорії та практики	Навички викладання: зв'язок теорії та практики
Лабораторія (4 ECTS)	Лабораторія (6 ECTS)	Лабораторія (4 ECTS)
Практика в школі (4 ECTS)	Практика в школі (11 ECTS)	Практика в школі (20 ECTS)
<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>
1 кредит ECTS відповідає 20 годинам навчального навантаження		

**Вступні вимоги до абітурієнтів спеціальності «Початкова освіта»  
у вищих школах Валлонії**

<b>Навчальний заклад</b>	<b>Диплом про середню освіту</b>	<b>Вступний зовнішній тест</b>	<b>Вступний внутрішній тест</b>	<b>Реєстраційний внесок</b>	<b>Співбесіда</b>	<b>Онлайн-реєстрація</b>
Haute Ecole Libre Mosane	+	-	-	+	-	+
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg	+	-	-	+	-	+-
Haute Ecole Albert Jacquard	+	-	-	+	-	+
Haute Ecole en Hainaut	+	-	-	+	-	+-
Haute École Louvain en Hainaut	+	-	-	+	-	+
Haute Ecole Bruxelles-Brabant	+	-	-	+	-	+
Haute Ecole Francisco Ferrer	+	-	-	+	-	+
Haute Ecole Charlemagne	+	-	-	+	-	+
Haute Ecole Lucia de Brouckère	+	-	-	+	-	+
Haute École Galilée	+	-	-	+	-	+
Haute Ecole provinciale de Hainaut – Condorcet	+	-	-	+	-	-
Haute Ecole Léonard de Vinci	+	-	-	+	-	+-
Haute Ecole de la ville de Liège	+	-	-	+	-	+-

**Навчальний план спеціальності “Normale Primaire (Bilingue)”,  
Haute Ecole Francisco Ferrer, 2020–2021 н. р.**

<b>Курс 1</b>	<b>Курс 2</b>	<b>Курс 3</b>
Блок професійно спрямованих дисциплін	Блок професійно спрямованих дисциплін	Блок професійно спрямованих дисциплін
Педагогічна практика (4 ECTS)	Педагогічна практика (8 ECTS)	Педагогічна практика (18 ECTS)
Семінар з професійної підготовки (10 ECTS)	Семінар з професійної підготовки (7 ECTS)	Семінар з професійної підготовки (2 ECTS)
Особистість вчителя, етика та педагогічне портфоліо вчителя (2 ECTS)	Додаткова підготовка (1 ECTS)	Додаткова підготовка (1 ECTS)
Практика усного та писемного мовлення французькою мовою (2 ECTS)	Практика усного та писемного мовлення французькою мовою (2 ECTS)	Навчання толерантності (1 ECTS)
Мова і культура	Культура і різноманітність	Блок соціопедагогічної підготовки
Практика усного та писемного мовлення французькою мовою (4 ECTS)	Теоретичний і практичний підхід до культурної різноманітності та гендерних питань (2 ECTS)	Соціологія та освітня політика (2 ECTS)
Філософія та історія релігії (2 ECTS)	Основи мистецтва та культури (2 ECTS)	Критичне дослідження основних тенденцій в освіті (2 ECTS)
Блок психолого-педагогічної підготовки	Дослідження та партнерство	Бакалаврське дослідження
Загальна педагогіка (2 ECTS)	Основи наукових досліджень, епістемології, підготовка до написання дослідження (2 ECTS)	Бакалаврське дослідження (16 ECTS)
Психологія навчання (2 ECTS)	Співпраця із соціальними інститутами (2 ECTS)	Блок психолого-педагогічної підготовки
Психологія відносини та спілкування (2 ECTS)	Блок психолого-педагогічної підготовки	Розробка професійного проекту (1 ECTS)
Дидактика (2 ECTS)	Технології управління групою та розвиток усного мовлення (2 ECTS)	Диференціація освітнього процесу, основи ортопедагогіки, виявлення освітніх складнощів та реабілітація (2 ECTS)
Психологія розвитку (2 ECTS)	Психологія навчання (2 ECTS)	Французька мова та математика
Французька мова	Психологія розвитку (2 ECTS)	Французька мова (2 ECTS)
Французька мова (8 ECTS)	Оцінювання навчання (2 ECTS)	Математика (2 ECTS)
Математика	Використання комп'ютера, медіа та ІКТ в освітньому	Спеціальна освіта (1 ECTS)

<b>Курс 1</b>	<b>Курс 2</b>	<b>Курс 3</b>
	процесі (4 ECTS)	
Математика (8 ECTS)	Французька мова та математика	Вибірковий блок: вивчення нідерландської мови
Художнє пробудження	Французька мова (5 ECTS)	Вибіркова дисципліна: практичний курс нідерландської мови (2 ECTS)
Мистецька освіта (2 ECTS)	Математика (5 ECTS)	
Музична освіта (2 ECTS)	Світ навколо та музика	
Світ навколо	Природничі науки (2 ECTS)	
Природничі науки (2 ECTS)	Географія (2 ECTS)	
Географія (2 ECTS)	Історія (2 ECTS)	
Історія (2 ECTS)	Музична освіта (2 ECTS)	
Вибірковий блок: дидактика нідерландської мови	Думка та дія	
Вибіркова дисципліна: нідерландська мова (2 ECTS)	Мистецька освіта (2 ECTS)	
Вибірковий блок: вивчення нідерландської мови	Філософія для дітей (1 ECTS)	
Вибіркова дисципліна: практичний курс нідерландської мови (6 ECTS)	Психомоторний розвиток засобами води — від гігієни до безпеки (2 ECTS)	
	Вибірковий блок: дидактика нідерландської мови	
	Вибіркова дисципліна: нідерландська мова (2 ECTS)	
	Вибірковий блок: вивчення нідерландської мови	
	Вибіркова дисципліна: практичний курс нідерландської мови (2 ECTS)	
<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>

**Вступні вимоги до абітурієнтів спеціальності «Початкова освіта»  
у закладах вищої освіти Нідерландів**

Навчальний заклад	Диплом про середню освіту	Вступний зовнішній тест	Вступний внутрішній тест	Реєстраційний внесок	Співбесіда	Онлайн-реєстрація
University of Amsterdam	+ <sup>14</sup>	+ <sup>15</sup>	-	-	-	+
University of Groningen	+	+	-	-	-	+
Radboud University	+	+	-	-	-	+
Christian University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Hanze University of Applied Sciences Groningen	+	+	-	-	-	+
NHL Stenden University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Saxion	+	+	-	-	-	+
KPZ University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Viaa University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Windesheim University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
NCOI University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Hogeschool Leiden	+	+	-	-	-	+
Arnhem and Nijmegen University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Iselinge University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
University of applied sciences of Utrecht	+	+	-	-	-	+
Marnix Academy	+	+	-	-	-	+
Inholland Hogeschool	+	+	-	-	-	+
University of Applied Sciences iPabo	+	+	-	-	-	+
The Hague Hogeschool	+	+	-	-	-	+
Driestar University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Hogeschool Rotterdam	+	+	-	-	-	+
Hogeschool Zeeland University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Avans University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Fontys University of Applied Sciences	+	+	-	-	-	+
Hogeschool De Kempel	+	+	-	-	-	+
Fontys Hogescholen	+	+	-	-	-	+

<sup>14</sup> Абітурієнти, які отримали диплом про завершення інституту прикладних наук, також можуть вступати до університету.

<sup>15</sup> За умови відсутності сертифіката або свідоцтва про загальну середню освіту, де зазначено, що абітурієнт попередньо вивчав англійську мову та математику.

**Навчальний план спеціальності «Universitaire Pabo van Amsterdam»,  
University of Amsterdam, 2020–2021 н. р.**

<b>Курс 1</b>	<b>Курс 2</b>	<b>Курс 3</b>	<b>Курс 4</b>
Методологія дослідження (3 ECTS)	Культурна освіта (3 ECTS)	Державний іспит з нідерландської мови (1 ECTS)	Контроль та оцінювання (3 ECTS)
Практичний курс нідерландської (1 ECTS)	Навчання у школі (5 ECTS)	Державний іспит з математики (1 ECTS)	Практика: бакалаврське дослідження (12 ECTS)
Математика (1 ECTS)	Навчання через дослідження та дизайн мислення (3 ECTS)	Людина і світ (3 ECTS)	Практика: професійні навички (6 ECTS)
Вступ до освітніх наук (5 ECTS)	Практика: дизайн освітнього процесу з математики (3 ECTS)	Професійне вдосконалення (5 ECTS)	Практика: педагогічна підготовка (23 ECTS)
Практика (6 ECTS)	Педагогіка (2, 6 ECTS)	Практика: відстежування успішності учнів (3 ECTS)	Професійне портфоліо вчителя (8 ECTS)
Практика: педагогічна (3 ECTS)	Мова (2, 3 ECTS)	Практика (9 ECTS)	Вікова психологія (8 ECTS)
Практика: професійні навички (6 ECTS)	Сім'я та родина (5 ECTS)	Практика: професійні навички (6 ECTS)	
Арифметика та математика (3 ECTS)	Арифметика та математика (3 ECTS)	Психопатологія (5 ECTS)	
Описова статистика (5 ECTS)	Практика: різноманіття (3 ECTS)	Вивчення мови (3 ECTS)	
Людина і світ (1, 6 ECTS)	Практика: професійні навички (6 ECTS)	Англійська мова: предметно-мовна інтеграція (1 ECTS)	
Тижнева інтернатура (1 ECTS)	Фізкультура (3 ECTS)	Педагогічний підхід у класі (3 ECTS)	
Психологія розвитку (5 ECTS)	Перевірка статистичної гіпотези (5 ECTS)	Мова (3, 1 ECTS)	
Мистецтво (3 ECTS)	Мистецтво (3 ECTS)	Філософія науки (5 ECTS)	
Практика: людина і світ (3 ECTS)	Практика (6 ECTS)	Мистецтво (3 ECTS)	
Педагогіка (1, 6 ECTS)	Спілкування (3 ECTS)	Арифметика та математика (3 ECTS)	
Мова (1, 3 ECTS)		Освітні науки (6 ECTS)	
<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>	<b>Разом: 60 ECTS</b>
1 ECTS відповідає 28 годинам навчального навантаження			

**Тенденції професійної підготовки  
вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу**

<i><b>Загальноєвропейський рівень</b></i>	
<b>Спільні тенденції</b>	<b>Відмінні тенденції</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— фундаменталізація професійної підготовки;</li> <li>— стандартизація вимог до професійних функцій вчителя початкової школи;</li> <li>— студентоцентрованість системи внутрішнього забезпечення якості освіти;</li> <li>— варіативність моделей професійної підготовки;</li> <li>— інтернаціоналізація системи фахової підготовки;</li> <li>— впровадження політики мультилінгвізму в освітній процес</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти;</li> <li>— функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освіти;</li> <li>— різнорівневність кодифікації компетентностей вчителя;</li> <li>— оновлення механізмів забезпечення внутрішньої та зовнішньої співпраці ЗВО;</li> <li>— реалізація політики мультилінгвізму в освітніх системах</li> </ul>
<i><b>Національний рівень</b></i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>— державне регулювання мережі педагогічних ЗВО;</li> <li>— забезпечення партнерства ЗВО та роботодавців;</li> <li>— запровадження механізмів відбору мотивованих осіб до роботи вчителем початкової школи;</li> <li>— забезпечення вчителя початкової школи державними соціальними гарантіями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— запровадження механізмів відбору мотивованих осіб при вступі до ЗВО або оформленні на посаду вчителем початкової школи;</li> <li>— створення оптимальних умов для адаптації молодих фахівців з боку громад та закладів освіти;</li> <li>— надання вчителю початкової школи статусу державного службовця</li> </ul>
<i><b>Інституційний рівень</b></i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>— впровадження міждисциплінарної інтеграції у межах освітніх програм;</li> <li>— диджиталізація системи професійної підготовки;</li> <li>— технологізація системи професійної підготовки;</li> <li>— реалізація компетентнісного підходу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— множинність підходів до організації процесу міждисциплінарної інтеграції;</li> <li>— різновекторність диджиталізації освітнього середовища ЗВО</li> </ul>

Джерело: розроблено автором.



**Перелік закладів вищої освіти,  
де відбувається підготовка вчителів початкової школи в Україні**

№	Назва ЗВО	Веб-сайт ЗВО
1.	Київський університет імені Бориса Грінченка	<a href="http://kubg.edu.ua/">http://kubg.edu.ua/</a>
2.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	<a href="http://www.npu.edu.ua">http://www.npu.edu.ua</a>
3.	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	<a href="http://www.vspu.edu.ua">http://www.vspu.edu.ua</a>
4.	Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»	<a href="http://vgpk.com.ua/">http://vgpk.com.ua/</a>
5.	Волинський національний університет імені Лесі Українки	<a href="http://vnu.edu.ua">http://vnu.edu.ua</a>
6.	Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради	<a href="http://lpc.org.ua">http://lpc.org.ua</a>
7.	Приватна установа «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»	<a href="http://www.bethana.org.ua">http://www.bethana.org.ua</a>
8.	Житомирський державний університет імені Івана Франка	<a href="http://zu.edu.ua">http://zu.edu.ua</a>
9.	Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»	<a href="http://www.uzhnu.edu.ua">http://www.uzhnu.edu.ua</a>
10.	Запорізький національний університет	<a href="http://www.znu.edu.ua">http://www.znu.edu.ua</a>
11.	Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради	<a href="http://khnnra.edu.ua">http://khnnra.edu.ua</a>
12.	Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	<a href="https://pnu.edu.ua">https://pnu.edu.ua</a>
13.	Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	<a href="https://www.cuspu.edu.ua">https://www.cuspu.edu.ua</a>
14.	Львівський національний університет імені Івана Франка	<a href="http://www.lnu.edu.ua">http://www.lnu.edu.ua</a>
15.	Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського	<a href="http://www.mdu.edu.ua">http://www.mdu.edu.ua</a>
16.	Приватний заклад вищої освіти «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»	<a href="http://www.mku.edu.ua">http://www.mku.edu.ua</a>
17.	Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»	<a href="http://www.pdpu.edu.ua">http://www.pdpu.edu.ua</a>
18.	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	<a href="http://www.pnpu.edu.ua">http://www.pnpu.edu.ua</a>
19.	Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»	<a href="http://www.megu.edu.ua">http://www.megu.edu.ua</a>
20.	Рівненський державний гуманітарний університет	<a href="http://www.rshu.edu.ua">http://www.rshu.edu.ua</a>

21.	Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	<a href="http://www.sspu.edu.ua">http://www.sspu.edu.ua</a>
22.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	<a href="http://www.tnpu.edu.ua">http://www.tnpu.edu.ua</a>
23.	Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради	<a href="http://www.hgpa.kharkov.com">http://www.hgpa.kharkov.com</a>
24.	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	<a href="http://hnpu.edu.ua">http://hnpu.edu.ua</a>
25.	Херсонський державний університет	<a href="http://www.ksu.ks.ua">http://www.ksu.ks.ua</a>
26.	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	<a href="http://www.kgpa.km.ua">http://www.kgpa.km.ua</a>
27.	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	<a href="http://www.cdu.edu.ua">http://www.cdu.edu.ua</a>
28.	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	<a href="http://www.chnu.edu.ua">http://www.chnu.edu.ua</a>
29.	Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка	<a href="http://chnpu.edu.ua">http://chnpu.edu.ua</a>
30.	Комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського»	<a href="http://www.bar-bgpk.com.ua">http://www.bar-bgpk.com.ua</a>
31.	Криворізький державний педагогічний університет	<a href="http://kdpu.edu.ua">http://kdpu.edu.ua</a>
32.	Комунальний заклад «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради "	<a href="https://nikpedkol.ucoz.net">https://nikpedkol.ucoz.net</a>
33.	Маріупольський державний університет	<a href="http://www.mdu.in.ua">http://www.mdu.in.ua</a>
34.	Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»	<a href="http://ddpu.edu.ua">http://ddpu.edu.ua</a>
35.	Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II	<a href="http://www.kmf.uz.ua">http://www.kmf.uz.ua</a>
36.	Мукачівський державний університет	<a href="http://www.msu.edu.ua">http://www.msu.edu.ua</a>
37.	Бердянський державний педагогічний університет	<a href="https://bdpu.org.ua">https://bdpu.org.ua</a>
38.	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	<a href="http://www.mdpu.org.ua/">http://www.mdpu.org.ua/</a>
39.	Коломийський навчально-науковий інститут Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	<a href="https://knni.pnu.edu.ua/">https://knni.pnu.edu.ua/</a>
40.	Коломийський педагогічний фаховий коледж Івано-Франківської обласної ради	<a href="http://www.pedkollege.kolomyia.org">http://www.pedkollege.kolomyia.org</a>
41.	Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»	<a href="http://pedcollege.kiev.ua/">http://pedcollege.kiev.ua/</a>
42.	Приватний вищий навчальний заклад "Український гуманітарний інститут"	<a href="http://www.ugi.edu.ua">http://www.ugi.edu.ua</a>
43.	Університет Григорія Сковороди в Переяславі	<a href="http://ushp.edu.ua">http://ushp.edu.ua</a>
44.	Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	<a href="http://www.lguniv.edu.ua">http://www.lguniv.edu.ua</a>
45.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	<a href="http://dspu.edu.ua">http://dspu.edu.ua</a>
46.	Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»	<a href="https://www.bpu.edu.ua">https://www.bpu.edu.ua</a>
47.	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	<a href="http://www.idgu.edu.ua/">http://www.idgu.edu.ua/</a>

48.	Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка	<a href="http://kpk.edu.ua">http://kpk.edu.ua</a>
49.	Національний університет «Острозька академія»	<a href="http://www.oa.edu.ua">http://www.oa.edu.ua</a>
50.	Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	<a href="http://new.gnpu.edu.ua/">http://new.gnpu.edu.ua/</a>
51.	Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка	<a href="http://kogpi.edu.te.ua">http://kogpi.edu.te.ua</a>
52.	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	<a href="http://www.kpnu.edu.ua">http://www.kpnu.edu.ua</a>
53.	Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»	<a href="http://www.umanpedcollege.at.ua">http://www.umanpedcollege.at.ua</a>
54.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	<a href="https://udpu.edu.ua">https://udpu.edu.ua</a>
55.	Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	<a href="http://www.ndu.edu.ua">http://www.ndu.edu.ua</a>

**Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»  
у Київському університеті імені Бориса Грінченка**

Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
<b>1. Обов'язкові компоненти ОП</b>		
Університетські студії	4	Залік
Українські студії	6	Екзамен
Філософські студії	4	Екзамен
Фізичне виховання	4	Залік
Людинознавство: інтегрований курс	10	Екзамен
Педагогіка з основами інклюзивної освіти	12	Екзамен
Психологія	10	Екзамен
Курсова робота з педагогіки/психології	1	Залік
<i>Рідномовна освіта</i>		
Українська мова з методикою навчання	8	Екзамен
Дитяча література з методикою навчання	6	Екзамен
<i>Іноземна освіта</i>		
Іноземна мова з методикою навчання	12	Екзамен
<i>Математична і природнична освіта</i>		
Математика з методикою навчання	8	Екзамен
Природознавство з методикою навчання	4	Екзамен
<i>Інформатична та технологічна освіта</i>		
Інформатика з методикою навчання	4	Екзамен
Технології з методикою навчання	4	Залік
<i>Соціальна і здоров'язбережувальна освіта</i>		
Методика навчання освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережувальна освіта»	4	Екзамен
<i>Громадянська та історична освіта</i>		
Методика навчання освітньої галузі «Громадянська та історична освіта»	4	Залік
<i>Мистецька освіта</i>		
Методика навчання освітньої галузі «Мистецька освіта»	4	Залік
Інтегроване тематично-проектне навчання в початковій школі	4	Залік
Курсова робота з методики навчання (за вибором)	1	Залік
<b>Всього теоретичне навчання:</b>	<b>114</b>	
<b>2. Практика</b>		
Навчальна (психолого-педагогічна) практика	3	Залік
Навчальна (пропедевтична) практика	9	Залік
Виробнича (навчально-методична) практика	51	Залік
<b>Всього практична підготовка:</b>	<b>63</b>	
<b>3. Атестація</b>		
Атестаційний іспит	1,5	Екзамен
Атестаційний іспит	1,5	Екзамен
<b>Всього атестації:</b>	<b>3</b>	

<i>Загальний обсяг обов'язкових компонентів</i>	<b>180</b>	
<b>Вибіркові компоненти ОП</b>		
<b>1. Вибірковий блок «Іноземна мова»</b>		
Практика усного та писемного мовлення	14	Екзамен
Лінгвокраїнознавство	10	Екзамен
Інтегрований практичний курс іноземної мови	9	Екзамен
Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі	12	Залік
Виробнича (методична з додаткової спеціалізації)	13,5	Залік
Атестаційний іспит з іноземної мови	1,5	Екзамен
<b>Всього вибірковий блок:</b>	<b>60</b>	
<b>2. Вибірковий блок «Дошкільна освіта»</b>		
Педагогіка дошкільна	4	Екзамен
Методика навчання дітей дошкільного віку іноземної мови	4	Екзамен
Основи природничо-математичних наук з методикою	4	Екзамен
Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті	4	Екзамен
Дитяча література та розвиток мовлення дітей дошкільного віку	4	Екзамен
Поліхудожня освіта дітей дошкільного віку (інтегрований курс)	5	Залік
Практикум з ігрової діяльності	6	Залік
Виробнича (методична) практика	13,5	Залік
Додатковий комплексний кваліфікаційний іспит	1,5	Екзамен
Студент вибирає дисципліни на відповідну кількість кредитів	14	Заліки
<b>Всього вибірковий блок:</b>	<b>60</b>	
<b>3. Вибір з каталогу курсів</b>		
Студент вибирає дисципліни на відповідну кількість кредитів	60	Заліки
<b>Загальний обсяг освітньої програми</b>	<b>240</b>	

**Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»  
у Маріупольському державному університеті**

<b>Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові роботи, практики, кваліфікаційна робота)</b>	<b>Кількість кредитів</b>	<b>Форма підсумкового контролю</b>
<b>Обов'язкові компоненти ОПП</b>		
<i>Дисципліни загальної підготовки</i>		
Історія України	3	Екзамен
Історія української культури	3	Екзамен
Філософія	3	Екзамен
Соціологія	3	Екзамен
Безпека життєдіяльності	3	Диф. залік
Комп'ютерні системи та технології	3	Екзамен
Основи економічної теорії	3	Екзамен
Основи правознавства	3	Екзамен
Основи психології	3	Екзамен
Фізичне виховання	3	Диф. залік
<i>Дисципліни професійної підготовки</i>		
Загальні основи педагогіки зі вступом до спеціальності	3	Залік
Історія педагогіки	4	Екзамен
Педагогіка з практикумом у початковій школі	8	Екзамен
Основи наукових досліджень	3	Залік
Вікова й педагогічна психологія	3	Залік
Дитяча література з основами техніки й культури мовлення	5	Екзамен
Вступ до мистецької освітньої галузі	18	Залік
Методика викладання мистецької освітньої галузі	7	Екзамен
Методика викладання природничої освітньої галузі	13	Залік, екзамен
Методика викладання технологічної освітньої галузі	5	Залік
Методика викладання соціальної та здоров'язбережувальної галузі	3	Залік
Методика викладання мовно-літературної галузі (українська мова та література) та каліграфія	14	Залік, екзамен
Математика з методикою викладання математичної освітньої галузі	11	Залік, екзамен
Методика викладання фізкультурної освітньої галузі	3	Залік
Методика викладання інформатичної освітньої галузі	3	Залік
Курсова робота з педагогіки	3	Диф. залік
Курсова робота з методик початкового навчання	3	Диф. залік
Курсова робота зі спеціалізації	3	Диф. залік
Навчальна практика (в оздоровчих таборих та на пришкільних оздоровчих майданчиках)	3	Диф. залік
Навчальна практика у початковій школі	3	Диф. залік
Навчальна практика у початковій школі	4	Диф. залік

Виробнича практика (на робочому місці вчителя початкової школи)	4	Диф. залік
Виробнича практика зі спеціалізації	5	Диф. залік
<b><i>Дисципліни спеціалізації</i></b>		
Англійська мова	12	Залік, екзамен
Новогрецька мова	12	Залік, екзамен
Методика викладання англійської мови	7	Залік, екзамен
Методика викладання новогрецької мови	7	Залік, екзамен
<b>Вибіркові компоненти ОПП</b>		
<b><i>Дисципліни загальної підготовки</i></b>		
Вибіркова дисципліна 1	3	Залік
Вибіркова дисципліна 2	3	Залік
Вибіркова дисципліна 3	3	Залік
Вибіркова дисципліна 4	3	Залік
Вибіркова дисципліна 5	3	Залік
<b><i>Дисципліни професійної підготовки</i></b>		
Вибіркова дисципліна 1	4	Екзамен
Вибіркова дисципліна 2	3	Залік
Вибіркова дисципліна 3	4	Залік
Вибіркова дисципліна 4	4	Залік
Вибіркова дисципліна 5	3	Залік
Вибіркова дисципліна 6	4	Залік
Вибіркова дисципліна 7	5	Екзамен
Вибіркова дисципліна 8	5	Залік
Вибіркова дисципліна 9	3	Залік
Вибіркова дисципліна 10	5	Залік
Вибіркова дисципліна 11	5	Залік

**Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»  
у Коломийському навчально-науковому інституті**

**Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника**

<b>Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)</b>	<b>Кількість кредитів</b>	<b>Форма підсумково го контролю</b>
Історія України	3	Залік
Українська мова (за професійним спрямуванням)	3	Залік
Філософія	3	Залік
Іноземна мова	3	Екзамен
Фізична культура		
Основи педагогіки зі вступом до спеціальності	6	Екзамен
Історія педагогіки	3	
Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування	3	Екзамен
Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології	3	Залік
Дидактика	6	Екзамен
Теорія та методика виховання	5	Екзамен
Педагогічна майстерність	3	Екзамен
Математика	9	Екзамен
Дитяча література	6	Екзамен
Сучасна українська мова з практикумом	6	Екзамен
Основи природознавства	3	Екзамен
Методика навчання математичної освітньої галузі	9	Екзамен
Методика навчання технологічної освітньої галузі	3	Екзамен
Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі	8	Екзамен
Методика навчання освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережувальна»	5	Залік
Методика навчання інформатичної освітньої галузі	3	Екзамен
Методика навчання природничої освітньої галузі	6	Екзамен
Методика навчання освітньої галузі «Громадянська та історична»	3	Залік
Музичне мистецтво з методикою навчання	3	Залік
Образотворче мистецтво з методикою навчання	3	Залік
Методика навчання фізкультурної освітньої галузі	3	Екзамен
Основи педагогічних досліджень	3	Екзамен
Педагогічна інноватика	3	Залік
Основи інклюзивної освіти	3	Екзамен
Медіадидактика	3	Залік
Практичний курс англійської мови	6	Екзамен
Психологія загальна	3	Екзамен
Психологія педагогічна	3	Екзамен
Навчальна практика (ознайомлювальна)	3	Залік



Навчальна практика (ознайомлювальна в НУШ)	6	Залік
Виробнича практика 1	12	Залік
Виробнича практика 2	15	Залік
Курсова робота з педагогіки	3	Курсова робота
Курсова робота з методик початкової освіти	3	Курсова робота
Атестація (фаховий екзамен з педагогіки початкової освіти)	1,5	Екзамен
Атестація ( комплексний екзамен із окремих методик початкової освіти) або кваліфікаційна робота	1,5	Екзамен
<b>Загальний обсяг обов'язкових компонент</b>	<b>180</b>	
Сімейне право	3	Залік
Трудове право		
Основи правознавства		
Актуальні проблеми економіки	3	Залік
Основи економічної теорії		
Економіка праці		
Релігієзнавство	3	Залік
Соціологія		
Політологія		
Методика хореографічної роботи в початковій школі	3	Залік
Основи хореографії з методикою навчання		
Організація педагогічного процесу в початковій школі	3	Екзамен
Педагогічний менеджмент		
<i>Блок 1</i>		
Дошкільна педагогіка	3	Залік
Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва та художньої праці	3	Залік
Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти	3	Залік
Ознайомлення дітей з довкіллям та розвиток рідного мовлення	3	Залік
Теорія та методика формування елем. матем. уявлень та ознай. дітей з природою	6	Залік, екзамен
Курсова робота з дисциплін вільного вибору	3	Курсова робота
<i>Блок 2</i>		
Соціальна психологія	3	Залік
Етнопсихологія	3	Залік
Психологічна консультація	3	Залік
Психотерапія з практикумом	3	Залік
Психолого-педагогічний експеримент	6	Залік, екзамен
Курсова робота з дисциплін вільного вибору	3	Курсова робота
Безпека життєдіяльності та цивільний захист	3	Екзамен
Екологія дитинства		
Основи культури і техніки мовлення	3	Екзамен
Основи риторики		
Актуальні проблеми НУШ в освітньому просторі Гуцульщини і Покуття	6	Залік

Етнопедagogіка		
Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі		
Основи формування комунікативної компетентності молодшого школяра	3	Залік
Література та інклюзія		
Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі		
Особливості проведення уроків у малочисельній школі	3	Залік
Практикум з математики		
Психолого-педагогічна та професійна підготовка вчителя початкових класів: регіональний аспект		
Практикум з методики математики	3	Залік
Методика розв'язування задач з логічним навантаження		
Нетипові методи розв'язання математичних задач		
Розвиток творчих здібностей молодших школярів	3	Залік
Інноваційні концепції музичного виховання учнів		
Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх вчителів початкової школи		
<b>Загальний обсяг вибіркового компонент</b>	<b>60</b>	

**Навчально-методичний комплекс  
для викладачів педагогічних закладів вищої освіти**

	Робоча програма навчальної дисципліни «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання»
	Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова з методикою навчання»
	Робоча програма навчальної дисципліни «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі»
	Електронний навчальний курс «Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання» (Наказ від 31.10.2019 р. № 735)
	Електронний навчальний курс «Іноземна мова з методикою навчання» (Наказ від 31.10.2019 р. № 735)
	Електронний навчальний курс «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі» (Наказ від 23.12.2020 р. № 812)
	YouTube-канал «Методичний hub для вчителів початкової школи»

**Критеріально-діагностичний інструментарій  
визначення готовності майбутніх учителів початкової школи  
до роботи в мультилінгвальному освітньому середовищі**

**Мотиваційний критерій** — ступінь сформованості внутрішньої потреби майбутніх вчителів початкової школи до роботи у мультилінгвальному середовищі.

**Узагальнений показник:**

1. Інтерес до опанування іноземних мов;
2. Інтерес до оволодіння технологіями роботи у мультилінгвальному середовищі;
3. Інтерес та бажання у майбутньому працювати вчителем початкової школи у мультилінгвальному середовищі, що продиктовано внутрішніми чинниками.

**Високий рівень** притаманний студентам зі стійким інтересом до вивчення декількох іноземних мов окрім державної, які у своїй практичній діяльності заохочують дітей використовувати широкий лінгвістичний репертуар. Студенти відкриті до діалогу та співробітництва із представниками різних культур в освітньому середовищі. Проявляють інтерес до саморозвитку власних якостей міжкультурного спілкування. У майбутньому охоче працювали б у мультилінгвальному середовищі початкової школи

**Середній рівень** притаманний студентам зі стійким інтересом до вивчення декількох іноземних мов окрім державної. Студенти часто заохочують дітей використовувати широкий лінгвістичний репертуар. Демонструють ситуативний інтерес до роботи у мультилінгвальному освітньому середовищі вчителем початкової школи, проявляють ситуативний інтерес до саморозвитку власних якостей міжкультурного спілкування, мають внутрішню мотивацію до вивчення власної педагогічної майстерності

**Недостатній рівень** притаманний студентам, які виявляють епізодичний інтерес до вивчення декількох іноземних мов окрім державної, у своїй роботі іноді заохочують дітей використовувати свій лінгвістичний репертуар. Демонструють ситуативний інтерес до роботи у мультилінгвальному освітньому середовищі вчителем початкової школи, мають нестійкі мотиви вибору професії, виявляють епізодичний інтерес до власного професійного зростання

## Додаток X (продовження)

**Когнітивний критерій** характеризує рівень засвоєння майбутнім педагогом нормативно-правової бази та знання документів, які регулюють організацію мультилінгвального середовища; а також знання термінології, сутності та змісту професійних дисциплін, що дають змогу майбутньому педагогу працювати у мультилінгвальному освітньому середовищі

**Узагальнений показник:**

1. Знання нормативно-правової та документальної бази організації мультилінгвального освітнього процесу;
2. Знання іноземних мов та методики навчання іноземних мов;
3. Знання державної мови та методики навчання української мови як іноземної;
4. Знання технологій організації мультилінгвального освітнього середовища

**Високий рівень** притаманний студентам із глибокими, стійкими системними знаннями про нормативно-правову базу педагогічної діяльності вчителя початкових класів у мультилінгвальному середовищі. Студенти володіють іноземною мовою на рівні B2 та вище й вільно спілкуються державною мовою. Студенти мають ґрунтовні та цілісні знання методики навчання іноземних мов та методики навчання української мови як іноземної. Майбутні вчителі мають системні знання технологій, які застосовуються в мультилінгвальному освітньому середовищі

**Середній рівень** характеризується базовим рівнем орієнтування у нормативно-правовій базі педагогічної діяльності вчителя початкових класів у мультилінгвальному середовищі. Студенти володіють іноземною мовою на рівні B1 — B2, оперують базовими методичними категоріями, знають основи навчання іноземних мов молодших школярів. Вільно володіють державною мовою та знають основи навчання молодших школярів української мови як іноземної. Мають базові знання технологій, які застосовуються в мультилінгвальному освітньому середовищі

**Недостатній рівень** характеризується фрагментарними та несистематизованими знаннями нормативно-правової бази організації мультилінгвального середовища початкової школи. Має недостатній для проведення уроків у початковій школі рівень володіння методикою навчання іноземних мов. Вільно володіє державною мовою, але має несистематизовані уявлення про основні підходи та систему навчання української мови як іноземної. Має фрагментарні знання технологій організації мультилінгвального освітнього середовища у початковій школі

**Рефлексійний критерій** характеризує сформованість критичного дивергентного мислення; розвиненість навичок саморегуляції та контролю за власним емоційним станом; самоусвідомлення власного «Я» у полікультурному світі; аналіз власної професійної діяльності, поведінки та емоційного стану в мультилінгвальному середовищі; та, як наслідок, прагнення до подальшого професійного самовдосконалення

**Узагальнений показник:**

1. Усвідомлення своєї ролі як майбутнього вчителя початкової школи та наявність системи цінностей необхідних для роботи у мультилінгвальному середовищі;
2. Усвідомлення потреби подальшого саморозвитку та постійного підвищення іншомовної комунікативної та методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи;
3. Уміння визначити найближчу зону власного розвитку на основі самоаналізу своєї педагогічної діяльності з урахуванням вимог до сучасних уроків, які відбуваються у мультилінгвальному середовищі;
4. Здатність здійснювати самооцінку власної діяльності

→ **Високий рівень** характеризує студентів, які мають сформовану ієрархію цінностей вчителя початкової школи, на основі яких вибудовують освітній процес у мультилінгвальному середовищі та демонструють гнучкість у вирішенні проблем міжкультурного середовища. Студенти вміють аналізувати, оцінювати, корегувати власну діяльність; постійно прагнуть до самовдосконалення, володіють вміннями самоконтролю, самоорганізації

→ **Середній рівень** характеризує студентів, які усвідомлюють свою роль у мультилінгвальному середовищі та проявляють гнучкість у ролі вчителя початкової школи. Студенти розуміють важливість виявлення толерантного ставлення до представників інших культур, ситуативно спілкуються з ними. Студенти уміють здійснювати загальний аналіз та оцінку власної діяльності, але корегують власну поведінку з опорою на рекомендації наставника, прагнення до самовдосконалення розвинені недостатньо і мають ситуативний характер

→ **Недостатній рівень** характеризує студентів, які систематично не дотримуються цінностей необхідних для роботи у мультилінгвальному середовищі. Студенти аналізують, оцінюють та коригують власну поведінку через підтримку наставника; прагнення до самовдосконалення розвинені недостатньо і мають ситуативний характер. Ситуативно спілкуються з представниками інших культур з епізодичним виявленням толерантності до них

**Функціонально-операційний критерій** характеризує ступінь сформованості здатності майбутнього вчителя початкової школи використовувати професійно важливі знання, уміння та навички при розв'язанні професійних завдань та виконанні функцій вчителя початкової школи у мультилінгвальному середовищі

**Узагальнений показник:**

1. Уміння планувати та реалізовувати освітній процес початкової школи з урахуванням мультилінгвальності середовища;
2. Самостійність у визначенні проблем, що виникають у мультилінгвальному освітньому середовищі та самостійне їх вирішення;
3. Уміння створювати мультилінгвальне освітнє середовище у початковій школі;
4. Сформованість методичних умінь у навчанні іноземної мови дітей молодшого шкільного віку та умінь у навчанні української мови як іноземної

**Високий рівень** характеризує студентів, які здатні творчо організувати освітній процес у початковій школі з урахуванням мультилінгвальності середовища. Студенти самостійно виокремлюють педагогічну проблему, формулюють гіпотезу та перевіряють її у мультилінгвальному освітньому середовищі; пропонують декілька шляхів вирішення педагогічної проблеми у нетипових ситуаціях педагогічного спілкування. Студенти мають досвід проєктування мультилінгвального освітнього середовища у початковій школі. На високому фаховому рівні проводять уроки іноземної мови/уроки української мови як іноземної/немовні уроки іноземною мовою

**Середній рівень** характеризує студентів, які вміють на професійно високому рівні організувати освітній процес у початковій школі в типових ситуаціях мультилінгвального освітнього середовища. Студенти самостійно виокремлюють та формулюють педагогічну проблему, яка виникає в мультилінгвальному освітньому середовищі та пропонують декілька шляхів її вирішення у типових ситуаціях педагогічного спілкування. Студенти мають досвід проєктування типових ситуацій мультилінгвального освітнього простору. На базовому методичному рівні проводять уроки іноземної мови/немовні уроки іноземної мови/уроки української мови як іноземної

**Недостатній рівень** характеризує студентів, які мають уміння організувати освітній процес у початковій школі в типових ситуаціях мультилінгвального освітнього середовища під керівництвом викладача/наставника/керівника практики. З допомогою викладача виокремлюють педагогічну проблему, яка виникає в мультилінгвальному освітньому середовищі, та пропонують одне рішення педагогічної проблеми у типових ситуаціях педагогічного спілкування. З допомогою викладача/наставника/керівника практики створює мультилінгвальне середовище у початковій школі. Методичні уміння розвинені слабо. Студент надає перевагу проведенню уроків за існуючим зразком

### Список публікацій здобувача

*Публікація в закордонному виданні, проіндексованому у базі даних Scopus*

1. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2021). Pre-Service Primary School Teacher's Preparedness to Work in a Multilingual Environment. In I. Papadopoulos, S. Papadopoulou (Eds.), *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms* (pp. 19–39). Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-53619-611-5

*Публікації у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії “Б”*

1. Головатенко, Т. (2017). Мультилінгвальна освіта майбутнього вчителя початкової школи в Бельгії. *Педагогічний процес: Теорія і практика Серія: Педагогіка*, 4 (59), 146–151. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.4.146151> ISSN 2412-0154 (Online); 2078-1687 (Print)
2. Головатенко, Т. (2018). Теоретичні підходи до побудови мультилінгвальних освітніх програм у Люксембурзі. *Освітологічний дискурс*, 3-4 (22-23), 309–320. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/522> ISSN 2312-5829
3. Головатенко, Т. (2019a). Особливості змісту професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в мультилінгвальному середовищі в Україні та Фландрії (Бельгія). *Освітологічний дискурс*, 1-2 (24-25), 242–258. <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/564> ISSN 2312-5829
4. Головатенко, Т. (2019b). Поняття «мультилінгвальна освіта»: європейський і освітологічний дискурс. *Освітній простір України*, (15), 227–234. <https://doi.org/10.15330/esu.15.227-234> ISSN 2521-6252 (Online); 2409-9244 (Print).

*Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження*

1. Котенко, О., Головатенко, Т., & Лобода, О. (2021). Методичні рекомендації до програми “TIP-TOP ENGLISH”. У Г. Беленька (Ред.), *Методичні рекомендації*



до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (с. 519-525). АКМЕ ГРУП. ISBN 978-617-7354-17-7

2. Kotenko, O., & Holovatenko, T. (2020). Models of foreign language primary school teacher training in the EU. In A. Jankovska (Eds.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* (p. 92–115). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-5>. ISBN 978-9934-588-38-9

3. Kotenko, O., Holovatenko, T., & Kosharna, N. (2020). Pre-service primary school teacher's foreign language training by means of using innovative technologies. In I. Papadopoulos, E. Griva & E. Theodotou (Eds.), *International perspectives on creativity in the foreign language classrooms* (p. 227–280). Nova Press Publishing. ISBN: 978-1-53618-085-5

4. Holovatenko, T. (2020). Peculiarities of admission procedures for the specialty “Primary Education” in Belgium, Luxembourg and Ukraine. У І. А. Nahrybelna (Ред.), *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога* (с. 519–523). Херсонський державний університет.

5. Головатенко, Т. (2020а). Змістові інновації у Програмі “TIP-TOP ENGLISH”. У *Нові вектори програми «Дитина»*. Київський університет імені Бориса Грінченка. <https://nvpd2020.blogspot.com>

6. Holovatenko, T. (2020b). Admission requirements to the “Primary Education” Bachelor's programmes in Benelux countries. In O. Lokshyna (Eds.), *Comparative and international education 2020* (с. 337–340). Авторитет. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020>. ISBN 978-966-97763-9-6.

7. Головатенко, Т. (2020с). Досвід впровадження технології транслінгвізму в систему професійної підготовки майбутніх вчителів у Європейському Союзі. У Ю. Волошина, Н. Гончаренко-Закревська & Н. Василюшина (Ред.), *Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі* (с. 478–484). Національний авіаційний університет. [https://www.researchgate.net/publication/342010582\\_ZBIRNIK\\_VI\\_MIZNAR\\_konfk\\_afedri\\_05062020](https://www.researchgate.net/publication/342010582_ZBIRNIK_VI_MIZNAR_konfk_afedri_05062020).

8. Котенко, О., Головатенко, Т., & Лобода, О. (2020). Програма “TIP-TOP ENGLISH”. У Г. Беленька (Ред.), *Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років* (с. 372–412). Київський університет імені Бориса Грінченка. ISBN 978-617-658-086-7
9. Головатенко, Т. (2019а). Система професійної підготовки вчителів початкової школи до навчання іноземних мов у Люксембурзі. У К. Мізін (Ред.), *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами* (с. 216–221). Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.
10. Holovatenko, T. (2019b). Legislative provision of primary school teacher training in the Benelux countries and Ukraine. In *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante*. Plateforme scientifique européenne. <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.10> ISBN: 978-617-7171-89-7.
11. Holovatenko, T. (2019c). Legislative provision of primary school teacher training in the Netherlands. У О. Lokshyna (Ред.), *Comparative and international education – 2019: Internationalization and integration in education under globalization* (с. 179–180). Трек-ЛТД. <https://doi.org/10.32405/978-617-7263-79-0-2019-256> ISBN 978-617-7263-79-0.
12. Holovatenko, T. (2019c). The notion of multilingualism in foreign scientific discourse. In I. Tsepanda (Eds.), *Teaching foreign languages in ukraine and beyond: Best practices and challenges* (с. 83–85). NAIR. [https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції\\_Conference-proceedings\\_Ivano-Frankivsk-2019.pdf](https://fim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/38/2019/05/Матеріали-конференції_Conference-proceedings_Ivano-Frankivsk-2019.pdf). ISBN 978-966-2716-34-4
13. Головатенко, Т. (2018). Мультилінгвальні моделі професійної підготовки майбутніх вчителів Люксембургу. У *Професійна підготовка сучасного педагога: Виміри міжнародного співробітництва*. Київський університет імені Бориса Грінченка. <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/214/207>

**Відомості про апробацію результатів дисертації***Міжнародні науково-практичні конференції:*

1. Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи (м. Київ, 02.11.2017 р.). Доповідь: «Змістово-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи у Фландрії»
2. Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва (м. Київ, 22.05.2018 р.). Доповідь: «Мультилінгвальні моделі професійної підготовки майбутніх вчителів Люксембургу»
3. Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти (м. Київ, 28.11.2018 р.). Доповідь: «Досвід побудови мультилінгвальних освітніх програм у Люксембурзі»
4. Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики (м. Івано-Франківськ, 03.12.2019 р.). Доповідь: “The notion of multilingualism in foreign scientific discourse”
5. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019 (м. Київ, 30.05.2019 р.). Доповідь: “Legislative provision of primary school teacher training in the Netherlands”
6. Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції (м. Київ, 14.11.2019 р.). Доповідь: “Theoretical approaches to multilingual program design in Dutch universities”
7. Problèmes Et Perspectives D’introduction de la Recherche Scientifique Innovante (м. Брюссель, 29.11.2019 р.). Доповідь: “Legislative provision of primary school teacher training in the Benelux countries and Ukraine”
8. Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами (м. Переяслав, 03.12.2019 р.). Доповідь: «Система професійної підготовки вчителів початкової школи до навчання іноземних мов у Люксембурзі»

9. Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу (За підсумками реалізації Модулю «Якість вищої освіти та експертний супровід її забезпечення: рух України до Європейського Союзу» програми «Еразмус+: Жан Моне») (м. Київ, 15.04.2020 р.). Доповідь: «Система внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті Люксембургу»
10. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020 (м. Київ, 28.05.2020 р.). Доповідь: “Admission requirements to the “Primary Education” Bachelor’s programmes in Benelux countries”
11. Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі (м. Київ, 05.06.2020 р.). Доповідь: «Досвід впровадження технології транслінгвізму в систему професійної підготовки майбутніх вчителів у Європейському Союзі»
12. International Conference Language Teaching & Learning in the 21st Century: From Theory to Pedagogical Practice (м. Ларісса, Греція, 05.09.2020 р.). Доповідь: “Primary School Teacher Training To Working In Multilingual Environment”
13. Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти (м. Київ, 18.11.2020 р.). Доповідь: «Варіативні моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в мультилінгвальному середовищі»
14. International Conference on Language Teaching & Learning in the 21st Century (м. Ларісса, Греція, 22.05.2021 р.). Доповідь: «Tendencies of primary school teacher training in Benelux countries».

*Всеукраїнських науково-практичних конференціях*

1. Професійна підготовка педагогів в умовах євроінтеграції: проблеми та перспективи (м. Київ, 12.10.2017 р.). Доповідь: «Мультилінгвальна освіта майбутнього вчителя початкової школи в Бельгії»
2. Освітологія 2018: Якість освіти України: сучасні виклики та пріоритети розвитку: круглий стіл (м. Київ, 22.05.2018 р.). Доповідь: «Система внутрішнього забезпечення якості освіти в Університеті Люксембургу»

3. Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків (м. Київ, 15.05.2019 р.). Доповідь: “Legislative framework of primary school teacher training in Luxembourg”
4. Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога (м. Херсон, 10.11.2020 р.). Доповідь: “Peculiarities of admission procedures for the specialty “Primary Education” in Belgium, Luxembourg and Ukraine”
5. Нові вектори програми «Дитина»: всеукраїнський педагогічний форум (м. Київ, 15.09.2020 р.). Доповідь: «Змістові інновації у Програмі “TOP-TOP ENGLISH”»
6. Дистанційне навчання: від теорії до практики. Сервіси та навички (ПУХ Освіта, Україна, 23.11.2020 р.). Доповідь: «Використання Web 2.0 у формуванні навичок 21 століття у дітей початкової школи»
7. Професійна діяльність сучасного педагога в умовах парадигмальних змін (м. Київ, 25.11.2020 р.). Доповідь: «Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у Нідерландах»
8. Організація дистанційного навчання у школі: механізми та технології (ПУХ Освіта, Україна, 24.01.2021 р.). Доповідь: «Організація групової взаємодії учнів в умовах дистанційного навчання»
9. Напрями трансформації освіти. Перспективи та можливості розвитку (ПУХ Освіта, Україна, 21.02.2021 р.). Доповідь: «Інструменти гейміфікації освітнього процесу»
10. Педагогічна майстерність як чинник професійного розвитку особистості вчителя (Фонд підтримки інформаційного забезпечення студентів, Україна, 09.05.2021 р.). Доповідь: «Урок в Nearpod: планування, розробка завдань, та презентація»
11. Сучасні ресурси для організації ефективного навчання (ПУХ Освіта, Україна, 20.06.2021 р.). Доповідь: «НУШ: інструменти гейміфікації освітнього процесу»

12. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії в освіті (РУХ Освіта, Україна, 18.07.2021 р.). Доповідь: «Комунікативна компетентність вчитель-учень. Ігрові методики на уроках іноземних мов»
13. Формування компетентностей вчителів: поради для педагогів (РУХ Освіта, Україна, 14.08.2021 р.). Доповідь: «Інструменти формувального оцінювання у роботі вчителя»

## Акти про впровадження результатів дослідження

ВИКОНАВЧИЙ ОРГАН КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
(КИЇВСЬКА МІСЬКА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ)

**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,  
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02  
kubg.edu.ua, e-mail: kubg@kubg.edu.ua  
ЄДРПОУ 02136554



EXECUTIVE BODY OF KYIV CITY COUNCIL  
(KYIV CITY STATE ADMINISTRATION)

**BORYS GRINCHENKO  
KYIV UNIVERSITY**

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,  
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02  
kubg.edu.ua, e-mail: kubg@kubg.edu.ua

*19.08.2021р. № 23-Н*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### АКТ

**про впровадження результатів дисертації  
Головатенко Тетяни Юріївни «Тенденції професійної підготовки  
вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу»  
на здобуття ступеня доктора філософії  
з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

У період з 2017 по 2021 рр. в освітній процес Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка було впроваджено матеріали дисертації Головатенко Тетяни Юріївни «Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу».

Використовуючи теоретичні положення, дисертантка розробила Рекомендації щодо шляхів оптимізації процесу підготовки вчителів початкової школи в Україні з урахуванням зарубіжного досвіду. Тетяна Головатенко неодноразово брала участь у засіданнях кафедри теорії та історії педагогіки, методологічних семінарах Педагогічного інституту, науково-практичних конференціях різного рівня, які проходили в Університеті Грінченка: міжнародних – «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи» (2017), «Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва» (2018), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти» (2018), «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (2019), «Забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського Союзу» (2020), «Language Teaching & Learning in the 21st Century: from Theory to Pedagogical Practice» (2020), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти» (2020), «International Conference on Language Teaching & Learning in the 21st Century» (2021); всеукраїнських – «Професійна підготовка педагогів в умовах євроінтеграції: проблеми та перспективи» (2017), «Освітологія 2018: Якість



освіти України: сучасні виклики та пріоритети розвитку» (2018), «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» (2019), «Всеукраїнський педагогічний форум «Нові вектори програми «Дитина» (2020), «Професійна діяльність сучасного педагога в умовах парадигмальних змін» (2020). Головатенко Т.Ю. апробувала результати дослідження під час участі у IV Грінченківській зимовій науковій школі, V і VI Міжнародній Грінченківській зимовій науковій школі для магістрантів, аспірантів та докторантів у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Основні результати дослідження здобувачка впровадила в освітній процес Педагогічного інституту у сертифікованих електронних курсах «Іноземна мова з методикою навчання (4 курс, спеціальність «Початкова освіта», денна форма здобуття вищої освіти)» (наказ №322 від 10.05.2019), «Іншомовна освіта (1-2 курс, спеціальність «Початкова освіта)» (наказ №735 від 31.10.2019), «Іноземна мова з методикою навчання (1-2 курс, спеціальність «Дошкільна освіта», денна форма здобуття вищої освіти)», «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі (2-3 курс, спеціальність «Початкова освіта», денна форма здобуття вищої освіти)» (наказ №812 від 23.12.2020).

Головатенко Тетяна Юріївна є співавтором іншомовного компоненту освітньої програми «Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років» та методичних рекомендації до неї.

Дослідниця з 18.11.2019 р. по 22.11.2019 р. брала участь у програмі академічного обміну «Педагогічна підготовка 21 століття» у межах проекту «Трансформація педагогічних факультетів та університетів 21 століття» та пройшла наукове стажування в Університеті Масарика (м. Брно, Чеська Республіка).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що його положення у подальшому можуть використовуватись у процесі професійної підготовки вчителів початкової школи, курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Акт про впровадження результатів дослідження було обговорено і схвалено на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту (протокол № 11 від 16 червня 2021 р.).

Проректор з наукової роботи,  
доктор філологічних наук, професор



Наталія ВІННІКОВА



**УКРАЇНА**  
 Національна академія педагогічних наук  
**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**  
 вул. Січових Стрільців, 52-д, м. Київ, 04053, тел. 481-37-71,  
 481-37-10, 481-37-72  
 e-mail: nauk\_org\_undip@ukr.net



**UKRAINE**  
 National Academy of Educational Sciences  
**INSTITUTE OF PEDAGOGY**  
 52-D Sichovykh Striltsiv Str., Kyiv, 04053, tel. 481-37-71,  
 481-37-10, 481-37-72  
 e-mail: nauk\_org\_undip@ukr.net

№ 369 від 20.09 2021 р.

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ р.

### АКТ

про впровадження результатів дисертації Головатенко Тетяни Юріївни  
**«Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у  
 закладах вищої освіти країн Бенілюксу»**  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю «011  
 Освітні, педагогічні науки»

Результати дисертаційного дослідження Т. Ю. Головатенко на тему «Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу» впродовж 2019-2021 рр. було впроваджено у діяльність відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Зокрема, матеріали дисертації, в якій розкрито основні тенденції вищої педагогічної підготовки у країнах Бенілюксу, покладено в основу лекційного курсу з порівняльної педагогіки завідувача відділу порівняльної педагогіки, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України О.І. Локшиної «Трансформаційні процеси у сучасній зарубіжній освіті» в рамках підготовки докторів філософії за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки». в Інституті педагогіки НАПН України. Зокрема, використовувалися ідеї щодо соціально-економічних передумов реформування вищої педагогічної освіти у країнах Бенілюксу, перспектив упровадження практичного досвіду систем освіти країн Бенілюксу у практику педагогічної підготовки в Україні. Впроваджений матеріал обговорювався на засіданнях відділу порівняльної педагогіки і отримав позитивні відгуки наукових співробітників з позиції ґрунтового джерела для здійснення компаративних розвідок з освіти і розроблення напрямів роботи міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта».

Авторські напрацювання здобувачки (варіативні моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Європейському Союзі, модель теоретичного аналізу тенденцій професійної підготовки вчителів початкової школи, класифікація тенденцій педагогічної освіти у країнах Бенілюксу) апробовано на заходах на базі НАПН України: міжнародних конференціях «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» (2019, 2020) та методологічних зустрічах «Педагогічна компаративістика у галузі знань «01 Освіта / Педагогіка» як вимога до сучасних дисертаційних досліджень»

(2019), «Компаративна складова дисертаційної роботи» (2020), «Компаративна складова сучасного наукового дослідження» (2021).

Обґрунтованість і практичне значення дослідження, яке полягає у можливості застосовувати його результати для розроблення освітньої політики та формулювання перспективних напрямів реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи, а також ознайомлення вітчизняних науковців і практиків із зарубіжним досвідом підготовки вчителів початкової школи, розроблення навчальних програм та підручників з порівняльної педагогіки та професійної підготовки вчителів початкової школи, засвідчують його значущість. Запропоновані рекомендації та проаналізований досвід професіоналізації вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу рекомендовано до подальшого впровадження у підготовці фахівців за освітньо-науковою програмою «Освітні, педагогічні науки», у спецкурсах з порівняльної педагогіки, регіональних студіях.

Акт про впровадження результатів дослідження обговорено і схвалено на засіданні відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 8 від 6 вересня 2021 р.).

Заступник директора з наукової роботи

*М.В. Головка*  
М.В. Головка

Завідувач відділу порівняльної педагогіки

*О.І. Локшина*  
О.І. Локшина



*Головка М.В.*  
*Локшина О.І.*  
*Щербань*



Міністерство освіти і науки України



Ministry of Education and Science of Ukraine

**ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

**OLEKSANDR DOVZHENKO  
HLUKHIV NATIONAL  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів,  
Сумська обл., 41400,  
тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74  
e-mail: gnpuoffice@gmail.com  
код ЄДРПОУ 02125527

24, Kyievo-Moskovska st., Hlukhiv, Sumy  
region, Ukraine, 41400  
tel. +38 (05444) 2-34-27, fax +38 (05444) 2-34-74  
e-mail: gnpuoffice@gmail.com  
USREOU code 02125527

від 22.09. 2021 р. № 1736

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

### АКТ

про впровадження результатів дисертації

**Головатенко Тетяни Юріївни «Тенденції професійної підготовки  
вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу»**  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю  
«011 Освітні, педагогічні науки»

У період 2017-2021 рр. на базі кафедри теорії і методики початкової освіти факультету початкової освіти (нині – ННІ Педагогіки і психології) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка в освітній процес підготовки вчителів початкової школи під час реалізації освітньо-професійної програми 013 «Початкова освіта та мова і література (англійська)» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня освіти було впроваджено результати компаративного дослідження Головатенко Т. Ю. «Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу». Результати дисертаційного дослідження було взято за основу під час оновлення програмових результатів навчання за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта та мова і література (англійська)» ПРН 23 «Знати сучасні підходи до формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності; інноваційні методичні технології навчання іноземних мов і культур» та ПРН 45 «Знати методику викладання; визначати й обґрунтовано застосовувати в освітньому процесі сучасні технології навчання іноземних мов відповідно до умов і цілей навчання; визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи, прийоми роботи з навчання іноземних мов у початковій школі». Окрім цього, було оновлено змістово-методичне забезпечення дисциплін блоку «Іноземна мова». Зокрема, до змісту дисципліни «Методика навчання іноземної мови» для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня освіти було впроваджено розроблений дисертанткою навчально-методичний комплекс для викладачів, а саме:

оновлено тематику дисципліни вивченням цифрових, інтерактивних технологій, технологій інтегрованого та проблемного навчання; тематику самостійних робіт, курсових та магістерських робіт, що отримало схвальні відгуки викладачів кафедри. Під час викладання дисципліни «Порівняльна педагогіка» для студентів другого (магістерського) рівня було використано результати дослідження здобувачки щодо організації вищої освіти у Європейському Союзі (модель вищої педагогічної підготовки, аналіз специфіки організації бінарної системи професійної підготовки), особливостей регіональної співпраці в освіті на прикладі союзу Бенілюксу (співпраця між ЗВО щодо створення спільних освітніх програм, уніфікації вступних вимог, створення вступного тесту до педагогічного ЗВО, акредитація освітніх програм, співпраця між системами освіти щодо надання подвійних дипломів), системи професійної підготовки вчителів початкової школи в освітніх системах країн Бенілюксу (нормативно-правове регулювання освітнього процесу, чинники, які впливають на організацію професійної підготовки вчителів, аналіз освітніх програм, аналіз змістово-технологічного забезпечення, аналіз системи внутрішнього забезпечення якості освіти); рекомендації щодо впровадження досвіду країн Бенілюксу в систему вищої педагогічної освіти України (організація внутрішньої та зовнішньої співпраці педагогічних ЗВО, впровадження комплексного підходу до диджиталізації освітнього середовища ЗВО, підвищення рівня фундаментальності освітнього процесу та подальша технологізація освітнього процесу). Це сприяло розширенню змісту професійної підготовки, вдосконаленню організаційного, змістового та методичного складників професійної підготовки вчителів початкової школи.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Головатенко Т. Ю. засвідчує високий теоретико-методичний рівень та доцільність їх використання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати впровадження дослідження «**Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу**» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 2 від 21 вересня 2021 року).



Олександр КУРОК





**Міністерство освіти і науки України**  
**Державний заклад**  
**«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703  
 тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45  
 e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

*05.10.2021 № 1/1153*

**АКТ**

про впровадження результатів дисертаційної роботи **Головатенко Тетяни Юріївни «Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу»** на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки» в освітній процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Основні положення дисертаційного дослідження Головатенко Тетяни Юріївни на тему «Тенденції професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу» впродовж 2020-2021 рр. було впроваджено у діяльність кафедри дошкільної та початкової освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» під час реалізації освітньої програми «Початкова освіта» для студентів першого (бакалаврського) рівня освіти. Зокрема, у процесі викладання дисципліни «Педагогіка початкової школи: інтегрований курс» було використано результати наукового пошуку здобувачки щодо змісту, форм та методів професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Бенілюксу з метою оновлення змістово-методичного забезпечення освітньої програми, моделей професійної підготовки вчителів початкової школи (впровадження паралельної функціональної моделі підготовки вчителів початкової школи), а також реалізовано рекомендації здобувачки щодо впровадження досвіду систем освіти країн Бенілюксу у практику педагогічної підготовки вчителів початкової школи на організаційному та змістово-методичному рівнях (створення умов для внутрішньої та зовнішньої співпраці педагогічних ЗВО; реалізація комплексного підходу до диджиталізації процесу професійної підготовки вчителів початкової школи; підвищення рівня фундаментальності освітнього процесу; подальша технологізація освітнього процесу). Зазначене вище сприяло поглибленню пізнавального інтересу студентів, підвищення їх мотивації до навчання та визначення значущості компаративних досліджень для

вдосконалення організаційної, змістової, методичної складових професійної підготовки вчителів в Україні.

Здійснений здобувачкою комплексний компаративний аналіз проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти країн Бенілюксу, в основу якого покладено освітологічну парадигму дає підставу для висновків про його високу теоретичну та практичну значущість.

Акт про впровадження результатів дослідження було обговорено і схвалено на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 2 від 17.09.2021 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи



Леонід ВАХОВСЬКИЙ