

УСПІШНІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Полянничко О.М., Еретик А.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

В статті розглядається система вищої освіти в країнах Європейського Союзу з позиції підготовки вчителів початкової школи, наведені основні напрямки стратегічних освітніх програм, здійснено аналіз нових підходів до сучасних вимог до педагогічної діяльності викладачів у підготовці вчителів початкової школи.
Ключові слова: Європейський Союз, вчитель, педагогічна освіта, освітні реформи, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Українська система вищої освіти розвивається відповідно до світових тенденцій, характерних для усіх розвинених країн світу. В процесі інтеграції української освіти до європейського освітнього простору актуальним стало питання якості педагогічної освіти. У Стратегічній програмі європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки (ET2020) зазначено, що існує необхідність забезпечення високоякісного навчання, належної початкової освіти вчителів, постійного підвищення кваліфікації вчителів та тренерів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного стану проблеми підготовки фахівців молодшої школи та професійний аспект підготовки фахівців початкової педагогічної освіти є найважливішим у європейському порядку денному, тому постійно розробляються сучасні програми підготовки вчителів в інститутах педагогічної освіти, обговорюються питання визначення компетенцій та кваліфікації, які повинні бути прийняті до професії викладача початкової школи. Проте, незважаючи на недавні освітні реформи у ряді країн Європейського Союзу, початкова педагогічна освіта потребує подальшого аналізу та пошуку нових підходів до сучасних вимог до педагогічної діяльності викладачів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В сучасному просторі освіти до праці вчителів покладаються високі вимоги. Викладачі повинні мати широкий спектр знань, навичок та компетенцій, бути кваліфікованими фахівцями своєї справи. У сучасному суспільстві на вчителів покладається велика відповідальність, оскільки школи починають функціонувати як відкрите навчальне середовище, і вчителі більше не працюють разом лише з колегами, учнями та підтримують контакти з батьками, але ще співпрацюють з іншими професіоналами з вищих навчальних закладів та колегами з інших шкіл та членами громади з тієї ж країни або із-за кордону. Окрім цього, вчителі мають справу зі складними соціальними та особистими проблемами дітей та молоді, які можуть призвести до невдоволення освітніми послугами та проблем у навчанні, а також в деяких випадках спрямовувати антисоціальну та насильницьку поведінку у школах. Початкова педагогічна освіта повинна бути добре структурованою та тривати досить довго, щоб забезпечити студентам поглиблене вивчення всіх відповідних предметів, у тому числі можливість пройти на належному рівні педагогічну практику.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Враховуючи актуальність проблеми фахової підготовки вчителів початкової школи в Україні, метою нашої роботи є виявлення та акцентування основних успішних позицій в навчальних програмах, педагогічних підходах до підготовки майбутніх вчителів початкової школи на прикладі країн Європейського союзу.

Вдосконалення програми підготовки та навчання вчителів у країнах Європейського Союзу, включає наступні завдання: пошук нових можливостей для вчителів та учнів, щоб поєднати навички управління та лідерські якості, з тим щоб вони могли навчитися управляти та надихати; важливість як юридичної, так і моральної опіки, з метою сприяння навчанню навколишнього середовища, яке є процедурно безпечним і емоційно безпечним; культивування комбінації загальних навичок (наприклад, здатність мотивувати учнів, вміння мотивувати різних учнів по-різному); адаптація як двосторонній процес, коли школи та учні адаптуються один до одного.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національні уряди та європейські інституції сьогодні визнають високоосвічене населення як ключовий фактор економічного успіху та сталого розвитку. У деяких країнах уряди та інші державні органи висувають нові вимоги до галузі освіти, що додає більшого навантаження до роботи вчителя.

Педагогічні навчальні заклади та навчальні програми є ключовими інструментами для набору студентів на професію вчителя початкових класів. Навчальні програми повинні бути релевантними, захоплюючими та привабливими для абітурієнтів. Необхідно знайти збалансований спосіб поєднання теорії, отриманих знань, навичок та практичних вмінь в ефективно об'єднати ключові елементи професійної освіти.

Тривалість програм підготовки вчителів для початкової освіти становить 3 роки в 8 країнах ЄС, 4 роки у 15 країнах та близько 5 років у 7 країнах. Дві країни, Ірландія та Румунія, мають програми підготовки вчителів від 3 до 4 років. В Шотландії є програми підготовки вчителів від 4 до 5 років. Середня тривалість отримання педагогічної освіти складає 4,5-4,8 роки. Тривалість початкової освіти вчителів зростає, і це узгоджується з закликком до викладання на високому рівні. У багатьох країнах підготовка та навчання викладачів була збільшена до чотирьох років. Структура навчання відрізняється в різних країнах Європи. Існують дві моделі: одночас-

на модель та послідовна модель. У першій, теорія та практика об'єднуються під час педагогічної освіти. У другій, кваліфікація вчителя досягається шляхом проведення педагогічних досліджень після закінчення базової освіти. Крім того, більш високий рівень кваліфікації вчителя може бути досягнутий шляхом додаткових досліджень під час педагогічної кар'єри у школі. З точки зору структури, педагогічна освіта на рівні магістра організована кількома різними способами: а) поєднання педагогічних та предметних досліджень у тій же установі або кафедрі університету; б) поєднання досліджень ступеня магістра в галузі освіти та предметних досліджень в тому ж або іншому відділенні університету / коледжу; в) поєднання педагогічних досліджень у конкретному відділенні університету / коледжу та ступінь магістра з конкретної тематики в іншому відділенні університету/коледжу. Частка часу, витраченого на спеціальне професійне навчання, коливається в різних країнах ЄС. Останні дані показують, що коли педагогічна освіта забезпечується на рівні університету, частка професійної підготовки коливається від 13 до 70% (для вчителів початкової школи) з найвищими показниками в Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії та Словенії. Для підготовки вчителів у коледжах частка часу, витраченого на професійну підготовку, як правило, нижча: вона становить від 9,1% до 58,3%, причому лише три країни перевищують 50%: Бельгія, Німеччина та Мальта. Для середнього рівня частка професійної підготовки в педагогічних навичках (як теоретичних, так і практичних) рідко перевищує 30%, за винятком Німеччини, Мальти, Великобританії та, меншою мірою, Італії, Люксембургу та Австрії, лише вище 30%. У більшості інших країн ЄС ця частка коливається від 14 до 30% [2].

ETUCE рекомендує включати викладання у учнів з особливими потребами у програми підготовки вчителів, і це повинно бути частиною педагогічної освіти, оскільки більшість з них матимуть дітей в класах з особливими потребами на певному етапі протягом своєї кар'єри. Європейська агенція розвитку освіти з особливими потребами здійснює моніторинг ситуації щодо підготовки викладачів до роботи зі спеціальними навчальними потребами дітей.

У всіх країнах ЄС вчителі отримують певну обов'язкову освіту щодо учнів з особливими потребами під час навчання, однак програми підготовки сильно відрізняються за тривалістю, змістом та організацією по всій Європі, а саме:

- надається загальна, але обмежена інформація, яка стосується всіх країн;
- проводяться конкретні предметні дослідження у деяких країнах, що забезпечує кращі знання в особливих потребах, але різниця у змісті та тривалості є досить великою в усіх країнах;
- проводиться дослідження які пронизують всі предмети, але лише в обмеженій кількості країн (Нідерланди, Норвегія, Англія, Уельс).

Європейська агенція розвитку освіти людей з особливими потребами наголошує, що в більшості країн у викладачів, які отримують спеціальну освіту, часто отриманні знання надто загальні та недостатні. ETUCE погоджується з цим аналізом і підкреслює, що, як мінімум, усім майбутнім вчителям під час їхньої педагогічної освіти

повинні бути надані достатні знання про задоволення спеціальних освітніх потреб у вищезгаданій категорії учнів. Крім того, всі викладачі повинні мати доступ до безперервного професійного розвитку. Додаткові тренінги повинні бути доступними для вчителів, які бажають спеціалізуватися на роботі зі школярами з особливими освітніми потребами в спеціалізованих школах та інших освітніх центрах або в загальноосвітніх школах. Така додаткова освіта є обов'язковою лише в кількох країнах, але в більшості країн це практично є передумовою для зарахування до роботи в спеціалізованій школі або як фахівця-викладача у загальноосвітній школі. Тривалість та тип додаткової освіти значною мірою відрізняються між країнами. Більшість країн пропонують додаткову освіту з конкретного напрямку захворювання (як правило, тривалістю один рік), так і більш широкою спеціалізацією (тривалістю від 2 до 4 років). У деяких країнах перед початком додаткового навчального курсу для підготовки фахівця як вчителя учнів зі спеціальними потребами необхідно мати попередній професійний досвід вчителя. ETUCE підкреслює, що навчання повинно охоплювати відповідне поєднання таких предметів: методи навчання, адаптація навчальних програм, труднощі в навчанні, проблеми поведінки, спеціальні знання про певні недоліки (наприклад, візуальні, аудіальні, інтелектуальні порушення), включаючи специфічні методи (язик жестів). Викладачі інклюзивної освіти мають також мати доступ до постійного професійного розвитку протягом всієї своєї кар'єри. Співпраця між викладачами та вчителями-спеціалістами повинна бути більш тісною. ETUCE погоджується з Європейською агенцією розвитку з питань інклюзивної освіти, що потрібно підтримувати вчителів у спілкуванні зі школярами з особливими потребами для забезпечення найкращих умов навчання для всіх учнів у рамках інклюзивної системи освіти [2].

Важливо відзначити роль, яку відіграють вчителі початкової школи щодо учнів з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Підтримка учнів з особливими потребами в загальноосвітніх школах найчастіше забезпечується викладачем-фахівцем як у навчальному закладі, так і поза ним, а іноді у співпраці з іншими професійними групами (медичний персонал).

Поєднання теорії та практики у навчальному процесі при підготовці майбутніх вчителів було досягнуто у Європейських країнах у ряді напрямків освіти. Освіта викладачів забезпечується університетами (факультетами), інститутами, а також через практику в певних школах у співпраці з інститутами. Існує дві основні моделі організації досліджень: одночасна модель та послідовна модель. Деякі країни надають можливість студентам обирати між двома варіантами. Професійні дослідження починаються поряд з вивченням предметів з перших курсів, чи після вивчення предметів. У кількох країнах для початкової освіти та в багатьох країнах для середньої освіти педагогічна освіта закінчується кваліфікаційною або індукційною фазою «на робочому місці», яка може бути визначена як перехідний період між початковим навчанням вчителів та їх вступом в професійне життя як повноправного

вчителя-фахівця. На цьому етапі майбутньому вчителю допомагає вихователь (радник, координатор, наставник, керівник тощо).

Програми навчання вчителів, відрізняються у кожній країні ЄС, так є країни де навчальний процес більш зосереджений на предметних знаннях, у інших – на педагогіці, а у деяких – на поєднанні досліджень. Але, дослідницькі можливості мають бути доступними для всіх майбутніх педагогів. Міжфакультетські дослідження також вітаються. Оскільки викладачі університетів є ключовими у забезпеченні та вдосконаленні якісної педагогічної освіти, Європейський Союз приділяє більше уваги умовам роботи, можливостям для професійного розвитку та професійного зростання, підвищення кваліфікації. Викладачам важливо мати глибокі знання в області практики та мати тісний контакт з повсякденною реальністю шкіл, тому що знання теорії та практики не є окремими предметами, а взаємодіють у навчанні, які надаються майбутнім вчителям. Викладачі повинні набувати навичок та знань, які дозволять їм замислитись над процесами навчання та навчання через постійне взаємодію з предметними знаннями, вмістом навчальних програм, педагогікою, інноваціями, дослідженнями, соціальними та культурними аспектами освіти та національною, міжнародною освітньою політикою – і працювати в все більш складних шкільних середовищах. ETUCE підкреслює, що всі викладачі повинні отримувати освіту до рівня магістра у вищій освіті, і, звичайно, педагоги повинні мати кваліфікацію, необхідну для навчання на цьому рівні.

В недавньому дослідженні Eurydice було встановлено, що переважна більшість країн ЄС використовують міжкультурний підхід у шкільних програмах (визначається як «сукупність процесів, за допомогою яких будуються відносини між різними культурами»). Зокрема, заохочення культурної різноманітності є в усіх частинах усіх навчальних програм. У більшості випадків міжкультурний підхід є однією з загальних цілей національних навчальних планів і відображається на предметах, навичках або цінностях, які мають бути розроблені на міжкультурній основі. Проте, лише чотири країни ЄС провели оцінку, яка стала результатом того, що міжкультурний підхід реалізується у навчальному процесі [3].

В системі освіти Естонії готуються зміни за якими додаються модулі які стосуються розвитку підприємницьких якостей та навичок у підготовці вчителів. Для того, щоб розвивати підприємницький дух і творчий потенціал студентів, викладач повинен бути компетентним, тобто здатний використовувати цифрові інструменти у викладанні. Програми для систематичного розвитку та навчання підприємств на всіх рівнях освіти в Естонії, знаходиться в стадії розробки і буде реалізований при підтримці фінансування ЄСТ.

В Естонії 30% викладачів не можуть використовувати в своїй роботі нові технології (ІКТ). Інтернаціоналізація є одним із пріоритетних напрямів у підготовці вчителів, тому підвищення кваліфікації в галузі ІКТ є пріоритетним.

Міністри освіти в ЄС нещодавно виступили з спільною рекомендацією про те, що майбутні вчителі повинні отримувати високий рівень кваліфікації отримуючи педагогічну освіту, а саме:

викладання серії споріднених компетенцій; створення безпечного та привабливого шкільного середовища; ефективно викладати у гетерогенних класах з учнями з різноманітних соціальних та культурних груп, з широким спектром здібностей та потреб; працювати в тісній співпраці з колегами, батьками та громадськістю; розвивати нові знання та бути інноваційними шляхом залучення до рефлексивної практики та досліджень; і стаючи автономними учнів у своєму власному кар'єрному професійному розвитку.

Майбутні вчителі початкових класів лише в 6 країнах ЄС сьогодні навчаються на рівні ступеня магістра (Естонія, Фінляндія, Німеччина, Польща, Португалія та Словенія). Сербія нещодавно представила програму підготовки магістрів для вчителів початкових класів, а в Ісландії міністр освіти запропонував законопроект, який запроваджує ступінь магістра для всіх викладачів, включаючи вчителів початкових класів.

Протягом багатьох років вчителі Фінляндії повинні були отримати ступінь магістра, що сприяло привабливості професії вчителя для вступників, професія вчителя отримала високий соціальний статус в цій країні і, в свою чергу, видатний успіх шкільної системи. У студентів під час навчання розвиваються навички командної роботи, запобігання або врегулювання конфліктів як з дорослими, так і з дітьми та підлітками, вивчаються особливості людських відносин, розвивається вербальна та невербальна комунікація, а також здатність до адаптації та інновацій в шкільному середовищі. Останніми роками наголошується важливість розвитку компетенцій серед учнів (соціальні, громадянські компетенції), вміння працювати в міждисциплінарному контексті щоб розвинути свої власні наскрізні навички (вміння вчитися, критичне мислення, соціальну справедливість). Вміння пристосувати навчальний матеріал так, що потреба в отриманні знань в цілому узгоджувалась з потребами окремих учнів, є одним із найскладніших, але найбільш корисних для навчання майбутнього вчителя. З цією метою вчителі повинні володіти науково обґрунтованими знаннями, які дають їм компетенцію надавати учням високий ступінь автономії судження, що потребує адаптації своїх методів навчання до кожної ситуації.

Педагогічна освіта має бути високоякісною, науково обґрунтованою та відповідати високим академічним стандартам, і водночас бути втілена в реальність повсякденного життя в школах. Вчителі повинні бути знайомі та мати можливість використовувати останні дослідження як у межах відповідних предметних областей, так і відповідних дисциплін, а також з точки зору педагогічних знань для високоякісного навчання учнів. Важливо, щоб існував тісний зв'язок між теоретичними елементами педагогічної освіти та практикою в навчальних класах. Педагогічна освіта повинна забезпечувати поєднання знань з академічних дисциплін та знань і вмінь які включають педагогіку, методологію та дидактику, вивчення розвитку дитини (психологічний, емоційний, соціальний, пізнавальний та ін.).

У Норвегії передбачається, що вчителі повинні будувати свою професійну роботу на основних християнських та гуманістичних цінностях, таких

як рівність, співчуття та солідарність, створення сприятливого середовища для навчання всіх дітей. Норвезька структура освіти містить окремі розділи теорії та практики (кожна з відповідних підрозділів), а саме: теорія освіти: – навчання та розвиток; суспільні функції та основні цінності; планування, проведення та оцінювання викладання та навчання; як організувати і як керувати навчанням; етика та професійна ідентичність; дослідження та розробки; – освітня практика: як навчати і як керувати навчанням; диференціація; спілкування та співпраця; професійні ролі та етика; особистий та професійний розвиток.

«Теорія освіти» вимагає використовувати критичні роздуми про власне навчання та розробляти власні стратегії навчання; виховання свідомого та рефлексивного світогляду; розглядати індивідуальні та соціальні аспекти виховання, навчання та розвитку учня; враховувати готовність до навчання та культуру щодо диференціації; сприяти діагностиці учнів з особливими освітніми потребами (наприклад, труднощами в навчанні та поведінці) та запровадженні відповідних стратегій; сприяти вивченню досвіду; підтримка особистості учня з його потребами у навчанні, розвитку особистості. В системі освіти Норвегії передбачається, що учні мають здатність до активного та самостійного навчання, здатні до самодисципліни та вміють оцінювати свою власну роботу.

До практичних навичок майбутніх вчителів в Норвегії та Англії відносяться: вміння навчити змістовним компонентам предметів, які передбачені національними шкільними програмами; планування уроків на належному рівні; використовувати різноманітні методи навчання; здатність диференціювати навчальний матеріал у змішаних групах та класах у «школі для всіх»; грамотно використовувати інформаційні та комунікаційні технології; враховувати фізичні, когнітивні, афективні, соціальні, гендерні (в Норвегії) та моральні аспекти навчання та розвитку; підтримка учнів з національними меншин; визначити, оцінити та застосувати відповідні методи навчання (включаючи спеціальні потреби); мотивувати учнів; виявляти та допомагати учням з емоційними та поведінковими труднощами; використовувати, у відповідних випадках, трудове навчання; піклування про жертви залякування (в Норвегії); встановити позитивний зв'язок з учнями; співпрацювати з колегами; використовувати науково обґрунтовані дослідження для вдосконалення вчителів; надавати можливості професійного розвитку (з акцентом в Норвегії на професійне оновлення в мінливому світі); сприяти корпоративній культурі загальноосвітньої школи; і забезпечити безпечне навчальне середовище (в Норвегії безпека стосується лабораторних та семінарських занять). Основна увага у підготовці вчителів приділяється ситуаційній обізнаності: «стихійні викили, в яких вчителі повинні приймати швидкі рішення у неочікуваних змінюваних ситуація».

В основі норвезької педагогічної освіти ставиться акцент на моральних якостях викладачів та учнів. В норвезьких умовах освітнього середовища це означає позиціонування вчителя як морального агента, який зобов'язаний розвивати егалітарні цінності серед молоді. Норвезькі школи

розглядаються як «моральні місця», в якій «вчителям потрібно дбати про дітей та молодь через очікування та вимоги, з одного боку, і доброзичливості та теплоти з іншого». Важливо зазначити, що національне дослідження уявлень учнів про поведінку вчителя в Норвегії показало, що «сприйнята емоційна підтримка вчителів показала найсильніші позитивні асоціації з бажаною поведінкою учня». У Норвезьких школах обирається «лідер класу», а учні сприймається як більш свідомі та незалежні, і вчителі заохочуються адаптуватися до унікальних характеристик і потреб учня. Майбутні вчителі повинні показати, що вони можуть: сприяти інклюзивній освіті; використовувати досвід учня та місцевий досвід як інструменти навчання; зробити навчання приємним процесом; і працювати з дорослими учнями [3].

В Англії кваліфікація для викладання (DfES) містить підрозділ «Навчання та управління класами», в якому подано приклади бажаних навичок управління класом: будувати успішні стосунки; встановлювати цілеспрямоване навчальне середовище; встановлювати чіткі рамки дисципліни в класі; сприяння активному та самостійному навчанню, що дає школярам можливість думати про себе та передбачати конструктивну поведінку учня та керувати ним, а також сприяти самоконтролю та незалежності. Це «м'який», а не «жорсткий» контроль, але керуюча роль вчителів в Англії все ще залишається на першому плані. Вчителі Англії, як очікується, встановлюють чіткі стандарти поведінки учня, і учні, здебільшого, виглядають як слухняні. Основний постулат полягає в тому, що учень повинен адаптуватися до вчителя, а не навпаки.

Викладачі-студенти Англії повинні вивчати історичні, філософські, психологічні та соціологічні контексти дисциплінарних знань, а також розглядають інструктивну та моральну роль педагога. Рамки містять дискретні розділи з теорії та практики: програми для майбутніх викладачів та програми для викладачів університетів. Мета таких програм – підготувати вчителя з освітніми практичними навичками та моральними цілями. Вчителі-стажери повинні продемонструвати, що вони можуть давати домашні завдання на консолідацію та продовження спільної роботи у класі. Англійські стандарти зосереджують увагу на специфіці предмету, ніж на соціалізації молоді на конкретні цінності. Майстерність вчителів у навчанні та спільна робота в професійних спільнотах систематично будується через освіту майбутніх викладачів. Крім того, важливою умовою для залучення найбільш одарованих молодих людей до викладання є те, що робота вчителя – це незалежна, творча та поважана професія, а не лише технічна реалізація зовнішніх стандартів та тестів.

Європейський Союз підтримує вищу освіту за допомогою програм співпраці, таких як Tempus, Erasmus Mundus, Jean Monnet та Marie Curie, а також проекти технічної допомоги (IPA). Так, у 2012 році була започаткована Платформа освіти та підготовки Західних Балкан з метою надання допомоги західно-балканським країнам у реформуванні їх систем освіти та сприяння співпраці в регіоні. Модернізовані навчальні програми для педагогічної освіти більш сфокусовані на педа-

гогічних та методологічних аспектах, ключових навичках, ІКТ, англійській мові, наукових дослідженнях та практиці навчання в школах. Крім того, в процесі складання навчальних програм для викладачів початкової школи були враховані інтереси ринку праці, відображаючи фактичні потреби в професії педагогів молодшої школи.

Головне нововведення в освітніх програмах Західних Балкан – нова модель педагогічної освіти, що нагадує більш просунуті європейські моделі. Вона заснована на: введених в навчальні програми наступних тем: – «Дослідження» з першого року бакалаврських студій та модулів, побудованих на концепції створення нових знань, обговорення різних поглядів, подання аргументів та доказів, що зробить викладання більш привабливим; – «Інформатика та комунікаційні технології» для набуття навичок спілкування, презентаційних прийомів та використання інформаційних технологій; – «Інституціоналізація професійної практики в школі», щоб зробити її ключовим елементом нової структури освіти вчителів та наблизити теорію та шкільну реальність; – обов'язкова дипломна робота в кінці педагогічної освіти; – запровадження «другої» спеціалізації з метою підвищення компетентності майбутніх вчителів та кращого адаптації до потреб шкіл; – створення центрів викладання та навчання для наближення університетів

до ринку праці; – налагодження партнерських зв'язків між викладацькими навчальними закладами, школами та навчальними закладами; – запровадження професійного навчання на основі компетентності та оцінки (на основі стандартів). Оцінка потреб вчителів перед впровадженням реформ була визначена як ключова передумова їх ефективної реалізації.

Суттєва фінансова підтримка педагогічної освіти в країнах ЄС, обґрунтована та справедлива заробітна плата та фінансова підтримка умов праці, розробка сучасних науково-дослідних програм підготовки вчителів молодших класів, надання можливості самостійно проводити дослідження, заохочення підвищення кваліфікації в країнах ЄС, поважна професія, в якій вчителі мають значні повноваження та автономію, включаючи відповідальність за розробку навчальних програм та оцінку студентів, яка сприяє постійному аналізу та вдосконаленню практичних вмій та навичок.

Висновки з даного дослідження. Стратегічний напрямок розвитку європейської педагогічної освіти, який в подальшому буде реалізовано в Україні, призведе до значних покращень якості освіти, компетенцій та кваліфікацій викладачів, сприятиме відновленню високого статусу та поваги, які заслуговує престижна професія викладача початкової школи.

Список літератури:

1. Strategic framework – Education & Training 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en (Дата звернення 10.09.2017).
2. European Trade Union Committee for Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.csee-etu.org/en/> (Дата звернення 10.09.2017).
3. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (Дата звернення 10.09.2017).

Полянничко Е.Н., Еретик А.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Анотация

В статье рассматривается система высшего образования в странах Европейского Союза с позиции подготовки учителей начальной школы, представлены основные направления стратегических образовательных программ, осуществлен анализ новых подходов к современным требованиям к педагогической деятельности преподавателей в подготовке учителей начальной школы.

Ключевые слова: Европейский Союз, учитель, педагогическое образование, образовательные реформы, инклюзивное образование.

Polianychko O.M., Eretik A.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

SUCCESSFUL PRACTICES FOR PREPARING PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

Summary

The article examines the system of higher education in the countries of the European Union from the point of view of the training of primary school teachers, presents the main directions of strategic educational programs, analyzes new approaches to the current requirements for teachers' teaching activities in the training of primary school teachers.

Keywords: European Union, teacher, pedagogical education, educational reform, inclusive education.