

УДК 78.147:373.3.091.21(71)"19/20":005.6  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-40>

**Оксана ХОМИЧ,**  
*orcid.org/0000-0003-3695-4618*  
аспірантка кафедри педагогіки та психології  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
учитель-методист  
НВК «Новопечерська школа»  
(Київ, Україна) *khomich.oo@gmail.com*

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

*У статті розкриваються програмово-освітні аспекти підготовки вчителів початкової школи в Канаді у руслі зміни вимог як до шкільної освіти, так і для подолання відриву теоретичного та практичного складників, а також піднесення їх до потреб часу. В основу аспектів покладено цінності та компетентності вчителів, серед яких: педагог-професіонал, який навчається упродовж життя; співпраця з освітніми та громадськими спільнотами; усебічний розвиток педагогів в освітній сфері. На основі провідних університетів провінцій Онтаріо та Квебек охарактеризовано програми підготовки вчителів, що ґрунтуються на теоретично-практичних та практично-теоретичних засадах підготовки студентів у зазначених хронологічних межах. З'ясовано, що більшість традиційних освітніх програм із підготовки майбутніх учителів Канади, що спрямовані на передачу інформації, не задовольняли суспільні інтереси як на рівні провінції, так і на державному. Відповідно, провідні університети Канади розробляли магістральні шляхи подолання відставання підготовки вчителів від досягнень науки та практичних напрацювань. Установлено, що, крім теоретично-практичного спрямування підготовки вчителів початкової школи Канади, були й такі програми, що забезпечували узгодженість між теоретичним та практичним складниками, включаючи тісну колаборацію між університетами та школами, а також наявність практичного складника. Досліджено, що в McGill University одним із важливих аспектів навчання було розроблення студентами власного портфоліо під час педагогічної практики, що сприяло власному професійному становленню студента. За результатами студіювання історико-педагогічного дослідження нами розкрито науково-методичні аспекти підготовки вчителів початкової школи в Канаді в зазначений період.*

**Ключові слова:** Канада, навчальна програма, підготовка вчителя, вчитель початкових класів, педагогічна освіта, заклади вищої освіти, університет МакГілл, Королівський університет.

**Oksana KHOMYCH,**  
*orsid.org/0000-0003-3695-4618*  
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology  
Borys Grinchenko Kyiv University,  
Teacher-Methodologist  
Novopecherska School  
(Kyiv, Ukraine) *khomich.oo@gmail.com*

## PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN CANADA AT THE END OF THE XX – EARLY XXI CENTURY: PROGRAM-METHODICAL ASPECTS

*The article reveals the program-educational aspects of the training of primary school teachers in Canada in line with changing requirements for both school education and to overcome the gap between theoretical and practical components, as well as raising them to the needs of the time in universities. The aspects are based on the values and competencies of teachers, including: a professional teacher who studies throughout life; cooperation with educational and public communities; comprehensive development of teachers in the field of education. On the basis of the leading universities of Ontario and Quebec, teacher training programs are characterized based on theoretical-practical and practical-theoretical principles of student training within the specified chronological limits. It was found that most traditional educational programs to train future teachers in Canada, aimed at transmitting information did not satisfy the public interest at both the provincial and state levels. Accordingly, leading Canadian universities have developed major ways to bridge the gap between teacher training and science and practice. It was found that in addition to the theoretical and practical direction of Canadian primary school teacher training, there were programs that ensured consistency between theoretical and practical components, including close collaboration between universities and schools, as well as the availability of a practical component. It is investigated that at McGill University one of the important aspects of training was the development of students' own portfolio during pedagogical practice, which*

*contributed to the formation of the student's own professional development. According to the results of the study of historical and pedagogical research, we have revealed the scientific and methodological aspects of the training of primary school teachers in Canada during this period.*

**Key words:** *Canada, curriculum, teacher training, primary school teacher, teacher education, higher education institutions, McGill University, Royal University.*

**Постановка проблеми.** Історико-педагогічне дослідження змістово- методичних аспектів підготовки вчителів початкових шкіл у Канаді в зазначених хронологічних межах зумовлено значним науковим інтересом до продуктивних практик, які забезпечують розвиток готовності й здатності майбутніх педагогів забезпечувати освітні потреби дітей, соціокультурні вимоги до їхньої шкільної освіти та державні стратегії в освітній галузі.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що у 1990-х роках у Канаді назріли суперечності: між потребами батьків, соціокультурних і професійних середовищ провінцій щодо оновлення шкільної (початкової) освіти учнів та неготовністю вчителів забезпечити їх; зростанням вимог держави до рівня шкільної освіти учнів та традиційним програмово-методичним забезпеченням підготовки вчителів у коледжах і університетах; науковими напрацюваннями (на різних рівнях) і гальмуванням упровадження їх у практику закладів вищої освіти. Досвід Канади щодо підготовки вчителів корисний в умовах пошуку шляхів удосконалення організації, змісту, технологій підготовки вчителів початкових класів нової української школи й підняття її до найкращих світових зразків.

Різні питання підготовки вчителів до роботи в початкових школах Канади досліджують як українські, так і зарубіжні вчені. Актуалізована у статті проблематика є продовженням низки досліджень, де по суті висвітлено історико-педагогічний контекст поступу підготовки вчителів початкової школи в Канаді, зокрема взаємозв'язки між вимогами батьків і соціально-культурних середовищ і змінами щодо змісту освіти охарактеризовано Г. Іванюк (Іванюк, Хомич, 2020); окремі питання, що розривають тенденції розвитку навчальних програм підготовки вчителів у Канаді (Channon, 1971); зміни в підготовці вчителів та їхніх індивідуальних зобов'язань та інституційні реалії (Cole, 1999); соціологічний аспект підготовки вчителів (Schlechty, 1990)

Однак попри достатньо широкий спектр досліджень різних питань підготовки вчителів у Канаді потребує розкриття особливостей змістового та методичного забезпечення навчання вчителів, що розглядаємо у сув'язі з притаманним цій країні багатокультурним середовищем і практикою

інтеграції та диференціації управління освітою в умовах сумісного громадського і державного управління галуззю. Наприкінці ХХ ст. у Канаді назріли потреби вдосконалення підготовки вчителів початкових класів, піднесення її до рівня потреб тогочасних соціокультурних, технологічних, громадянських запитів батьків, різнокультурних середовищ, держави.

**Аналіз досліджень.** Студіювання документів про освіту (на рівні провінцій) і держави дає змогу стверджувати: попри відсутність у Канаді єдиних державних стандартів підготовки вчителів тут отримала розвиток достатньо дієва багаторівнева система професійної підготовки педагогів. Як засвідчують результати наукового пошуку, значні здобутки в розбудові дієвої підготовки вчителів початкових класів досягли провінції Онтаріо, Альберта, Квебек, Саскачеван.

Установлено, що освітній простір Канади в хронологічних межах дослідження розвивався в доволі специфічних умовах, що закорінені, з одного боку, в соціокультурних, політико-адміністративних традиціях (роль провінцій у вирішенні магістральних напрямів розвитку шкільної освіти та підготовки вчителів), а з іншого – у дотриманні державного контролю над якістю підготовки вчителів згідно з вимогами суспільного розвитку. Канада характеризується культурним різноманіттям і реальними правами громад та культурних спільнот на внесення пропозицій, які зумовлюють зміни у шкільній освіті учнів і підготовці вчителів до роботи, насамперед у початкових школах. Проблема підготовки вчителів Канади в історико-освітньому контексті є багатоаспектна і потребує ретельного вивчення окремих питань.

Попри низку компаративних досліджень актуальною є наукова проблема програмного й змістового забезпечення підготовки вчителів початкових у Канаді (1990–2020 рр.).

**Мета статті** – висвітлити програмово-освітні аспекти підготовки вчителів початкової школи в Канаді у зазначених хронологічних межах і виокремити корисні практики з метою їх адаптації в освітній простір нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Слушно зауважити: у Канаді (на горизонтальному рівні провінцій) питаннями підготовки майбутніх учителів відають різні професійні та громадські спілки,

асоціації, чільне місце серед них належить Канадській асоціації освіти вчителів (Canadian Association Teacher Education (CATE)).

Водночас названа вище асоціація у сув'язі з іншими (десятьма найбільш потужними асоціаціями) входить до складу Канадського товариства досліджень у галузі освіти, національної організації з питань освіти (CATE). До діяльності цієї національної організації долучаються дослідники і викладачі університетів, науковці, фахівці з галузі освіти, студенти, які зацікавлені у вдосконаленні підготовки вчителів і підвищенні їхньої кваліфікації (Collins, Tierney, 2010)

У процесі дослідження встановлено: у 1990-х роках у Канаді назріла необхідність надолужити педагогічної теорії до практики в підготовці вчителів початкових класів. На думку дослідника цієї проблеми Джона Елліота (John Elliot), викладачі інформували студентів про те, що їхній практичний досвід є найважливішим і найціннішим компонентом освітніх програм підготовки вчителів у коледжах та університетах (Elliot, 1991). Вивчення думок учителів-практиків свідчило про їх позитивне ставлення до вивчення теоретичних дисциплін, які студенти засвоювали у процесі навчання. Однак попри актуальність теоретичні дисципліни часто були відірвані від реальних потреб учителів та їхніх учнів. Існуючу в ті роки суперечність між теорією та практикою відзначали вчені Хашер (Т. Hascher), Кокард (Y. Cocard) та Мозер (P. Moser) (2004) і зазначали: «...диференціація між теорією (вважається марними знаннями), з одного боку, а досвід та навчання, з іншого боку, можуть призвести студента (вчителя) до такої редуційної думки: «Забудьте про теорію, практика – це все» (Hascher et al., 2004: 635).

На думку Тома Рассела та Сюзен МакФерсон, у 1990-ті роки доволі значною була неузгодженість програм підготовки (довільне їх трактування) викладачами різних університетів із вимогами, що мали реалізувати вчителі. Тому педагоги шкіл не сприймали розрізнені програми, і здебільшого майбутні вчителі вважали, що програми з підготовки загалом відсутні (Russell et al., 2001). Зокрема, Фейман-Немсер (Feiman-Nemser) зазначив, що «типова програма підготовки вчителів становить сукупність не пов'язаних між собою навчальних дисциплін (курсів) та практичного досвіду». Автор наведеної вище праці вважає, що проблемою в ті роки була відсутність навчальної програми (відповідно до освітніх програм підготовки вчителів). Цю прогалину не змогли замінити індивідуальним наставництвом, тому про-

фесійна підготовка вчителів початкових класів на початку 1990-х років складалася з розрізнених та не пов'язаних між собою етапів. Цьому передувало також і розрізнення центрів впливу та координування через те, що університети і коледжі розглядали підготовку вчителів як своє автономне поле діяльності. У віданні шкіл було питання про відповідальність за кадрову політику (запрошення нових учителів). Зрештою, ніхто не ніс відповідальність за професійний розвиток учителів (Feiman-Nemser, 2001: 1049).

З'ясовано існування двох магістральних напрямів підготовки вчителів, які в хронологічних межах студій сформувалися у фахових і громадських середовищах: теоретичної домінанти (на рівні університетів) і практичної (на рівні початкових шкіл). Громадські спільноти, батьки, уряди провінцій акцентували увагу на питаннях удосконалення партнерської взаємодії вчителів із батьками учнів, налагодження спілкування й взаєморозуміння в різних культурних середовищах.

Наприкінці 1990-х років (1997) у програму з підготовки бакалаврів університету Queen's (провінція Онтаріо) було включено навчальний курс, спрямований на налагодження співпраці викладачів і студентів. Згідно із цією новацією, викладач, який викладав окремий розділ чи навчальний курс в університеті, здійснював супровід реалізації його змісту вчителями (на початку їхньої діяльності) в асоційованих школах. Групи студентів отримували розподіл в асоційовані школи, а викладач-наставник здійснював їх координацію та педагогічну підтримку у кожній асоційованій школі. Зміцнення зв'язків між факультетами і школами мало на меті вдосконалення викладання теоретичних дисциплін у сув'язі зі збагаченням учителів практичним досвідом. Однак ця спроба зазнала гальмування, спричиненого скороченням на 50% кредиту на курс. Не мала успіхів і перспектива розвитку освіти, що ґрунтувалася на технічній раціональності, оскільки вона знецінювала важливість педагогічної практики та досвіду вчителів (Russell, 2013).

Вагомим внеском у розвиток вищої педагогічної освіти Канади вважається прийняття угоди про початкову підготовку вчителів Accord on Initial Teacher Education, що була одногосно ухвалена Асоціацією канадських деканів (ACDE) освіти на Конгресі гуманітарних та соціальних наук Йоркського університету в травні 2006 р. Відповідно до неї, декани факультетів педагогічної освіти окреслили низку узгоджених ініціатив щодо підготовки вчителів у Канаді. Утверджені ініціативи ґрунтувалися на спільних цінностях, пов'язаних із

підготовкою вчителів, управлінні в освітній галузі у сув'язі з освітніми дослідженнями на теренах усієї країни. Ратифікована угода увібрала в себе низку передових керівних принципів щодо підготовки вчителів та зобов'язань, серед яких: освітні дослідження, обмін даними (відкритість), мобільність учителів, освітнє керівництво.

Варто зауважити: названа вище угода про фахову освіту вчителів мала на меті спрямовувати та розвивати їх професійну підготовку, а не виписувати конкретні програми. Також вона базувалася на принципах поваги до професії та інформатизації, опори на тогочасні передові ідеї в освіті (Collins, Tierney, 2010).

На початку 2007 р. члени Canadian Association Teacher Education (CATE) Томас Фалькенберг з Університету Манітоби та Ганс Смітс з Університету Калгарі ініціювали робочу конференцію з досліджень у галузі освіти вчителів у Канаді. Метою заходу було об'єднання зусиль канадських учених (із різних провінцій) для вироблення узагальнених підходів до вдосконалення підготовки вчителів (Collins, Tierney, 2010).

Наведена вище угода належним чином була оцінена професійною спільнотою. Так, С'юзен Дрейк (S. Drake) назвала угоду Accord on Initial Teacher Education «новою сторінкою» в педагогічній освіті. Згідно із цією угодою, відбулося започаткування вироблення науково обґрунтованих підходів до підготовки вчителів на початку XXI ст. Магістральна мета полягала в піднятті якості підготовки вчителів до рівня світових стандартів (Drake, 2010). Відповідно до ухваленної асоціацією деканів Канади угоди, було розроблено 12 принципів підготовки вчителів початкових класів (Collins, Tierney, 2010: 74). З опорою на них у наступні роки розроблено ефективну програму їх навчання. У табл. 1 подано узагальнені принципи та їх характеристики.

Висвітлені вище новації містять ключові ідеї, а саме: досягнення професіоналізму в підготовці вчителя, навчання впродовж життя; соціальна та громадянська зрілість; майстерність навчання; повага до різноманіття (здатність і готовність формувати інклюзивне освітнє середовище), співпраця з освітніми та громадськими спільнотами; важливість ґрунтовних теоретичних та практичних знань та готовність їх застосовувати. Нові підходи до підготовки вчителів підтримали факультети та департаменти освіти на урядових рівнях провінцій і в рамках асоціацій, організацій, таких як Федерація канадських викладачів (Canadian Teachers' Federation) та Канадська асоціація освіти (Canadian Education Association) (Collins, Tierney, 2010: 75).

Варто зауважити: у різних провінціях Канади здійснюється підготовка вчителів (як і тих, які працюють у початковій школі) відповідно до чинних програм у територіально-адміністративних межах тієї чи іншої провінції. Вони часто відрізняються залежно від того чи іншого коледжу або університету. Однак спільним для всіх програм є їх відповідність стандартам, згідно з якими проходить ліцензування (на державному рівні). До прикладу, в Університеті Брока (Brock University), провінція Онтаріо, освітні програми поділяються на початкову/молодшу (Primary/Junior) (викладання здійснюється з класу дошкільної підготовки до 6-го класу), молодшу/середню (Junior/Intermediate) (викладання з 4-го по 8-й класи) та середню/старшу (Intermediate/Senior) (із 7-го по 12-й класи.) Кожна із цих програм має власні вимоги до підготовки майбутніх педагогів. Навчальні програми містять зміст і вимоги до теоретичних знань та практичних умінь, навичок для роботи з дітьми в класі. Змістове наповнення програм становлять дисципліни: історія та філософія освіти, педагогіка, психологія та розвиток дитини. Студенти, які проходять програму підготовки вчителів, повинні не лише засвоїти навчальні дисципліни, а й відповідати вимогам, передбаченим для ступеня бакалавра (Dayton, 2020), зокрема й ефективного виконання своїх завдань у класі, школі та серед батьківської та громадської спільнот.

Спираючись на наукові дослідження, маємо змогу простежити розвиток освітніх програм із підготовки вчителя початкової школи Канади, що побудовані на теоретично-практичних засадах на прикладі двох університетів: Королівського університету (Queen's University), провінція Онтаріо, та університету МакГілла (McGill University), провінція Квебек. Здебільшого на початку 2000-х років тут переважали традиційні програми навчання вчителів, побудовані на моделі передачі інформації, що спричинило значний відрив між теорією та практикою. Пізніше їм на зміну з'явилися сучасні програми, в яких акцентовано узгодженість між окремими змістовими елементами та звернено увагу на взаємозв'язки на різних рівнях, зокрема між школою та університетом, а також уведення в професійну діяльність учителя.

#### **Програми підготовки вчителів початкової школи Канади: теоретично-практичні засади**

Першорядність у розробленні нових програм належала у ці роки Королівському університету (Queen's University), провінція Онтаріо. Досліджено: педагогічний факультет Королівського університету пропонував студентам одночасні (concurrent) та послідовні програми (consecutive)

**Принципи професіоналізації вчителів початкової освіти  
(Principles of Initial Teacher Education)**

<b>Принципи</b>	<b>Характеристики</b>
Готовність до змін	Мобільність, активність, адаптивність.
Наставництво	Спостереження, підтримка, допомога, оцінка, дієвість.
Лідерство	Мотивація, заохочення, досягнення поставлених цілей, натхнення, вміння брати на себе роль керівника.
Відповідальність	Позитивне та відповідальне ставлення до учнів, колег, оточуючих.
Партнерські відносини (взаємодія)	Співпраця закладів освіти (університети та школи), а також викладачів та майбутніх педагогів із метою ефективного навчання.
Комунікативність	Розуміння, комунікація, сприяння розвитку діалогу на місцевому, провінційному на національному рівнях.
Розвиток інклюзивного середовища	Розроблення та впровадження навчальних програм (планів) з інклюзивного навчання в освітньому середовищі.
Навчання на дослідженнях	Актуалізація практико-орієнтованих досліджень.
Усебічний розвиток	Вивчення інтелектуального, фізичного, емоційного, соціального, творчого, духовного, морального навчання.
Ефективність	Володіння та оперування знаннями з дисциплін, технологій, методик; уміння аналізувати, систематизувати, синтезувати, узагальнювати інформацію.
Самоаналіз	Уміння самостійно здійснювати дослідження та аналізувати власну практичну діяльність.
Інноваційність	Підтримка та впровадження інноваційних підходів в освітньому процесі підготовки вчителів.

*Джерело: розроблено автором*

для здобуття ступеня бакалавра (Bachelor Education) і подальшої атестації вчительським коледжем Онтаріо. Освітня програма давала змогу майбутнім педагогам проходити навчальні курси одночасно зі своїми курсами мистецтв та наук починаючи з першого року навчання в університеті. На першому, другому та третьому курсах студенти проходили короткотривалу практику на місцях (від 10 до 15 днів). Вона включала спостереження та деякі часткові можливості викладання предметів. Після успішного виконання всіх вимог до бакалаврської програми або програми бакалавра наук (Bachelor of Science) майбутні педагоги навчалися додатковий рік на педагогічному факультеті, відповідно спільної до однорічної послідовної програми післядипломної освіти, де проходили навчальні курси та ще три практики (Russell, 2013).

Деякі зміни внесено 1999 р. в програму Королівського університету педагогічного факультету: вона доповнювалася двома практиками впродовж чотирьох тижнів (восени) та однією чотиритижневою практикою (взимку). Упродовж вересня студенти слухали курси в університеті, а потім відбувався чотиритижневий практикум. Далі вони долучалися до тритижневих курсів в університеті та другого чотиритижневого практикуму. Навчання в зимовий період було сплановано за

аналогією: вивчення теоретичного складника впродовж шести тижнів в університеті, а потім чотири тижні практики та три тижні альтернативної практики. Оцінювання альтернативного складника не відбувалося. Вона проходила в альтернативному освітньому середовищі як у школі, так і за її межами. Проте 2012 р. в програмі підготовки вчителів відбулися незначні зміни. Було скорочено тривалість педагогічної практики з 12 до 10 тижнів із метою поглиблення знань із теоретичних дисциплін. Як результат, у кожному семестрі відбулося скорочення практики на одну годину. Таким чином, перебування студентів в університеті збільшилося із семи до дев'яти тижнів. Такий крок, що супроводжувався скороченням практичного складника, передбачав поліпшення якості вищої освіти за рахунок збільшення частки теоретичних дисциплін (Beck, Kosnik, 2006).

Для більшості університетів Канади в хронологічних межах наукового пошуку, як і університету Queen's, у підготовці вчителів характерною була проблема налагодження цілісного вивчення навчальних курсів і педагогічних практик. Цю проблематику Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond) назвав «Ахіллесовою п'ятою освіти вчителів» (Darling-Hammond, 2006: 91). Майбутні вчителі потребували практичного досвіду викладання в класі, щоб повною мірою зрозуміти, якими нави-

чками вони мають володіти для того, щоб стати хорошим педагогами. Студенти потребували професійної підтримки та керівництва досвідчених викладачів, які одночасно розуміли і знали, як підвищити професійність майбутнього педагога (Beck, Kosnik, 2006).

**Програма підготовки вчителів Університету МакГілла (McGill University), провінція Квебек.** Університет McGill пропонував програму бакалаврату підготовки вчителів, спрямовану на сертифікацію за кількома напрямками навчання: К/початкова (K/elementary), середня (secondary), TESL та музична освіта (music education). Студенти зараховуються до програми на основі відповідної академічної підготовки та відповідного середнього балу. В основу цих програм покладено дванадцять професійних педагогічних компетенцій, що визначають її результат і зміст (Russell, 2013). Програми розраховано на навчання впродовж чотирьох років (затверджені урядом Квебеку); вони охоплюють 120 кредитів. Із цих 120 кредитів, 100 присвячено навчальній роботі й лише 20 – засвоєнню досвіду на місцях. Основну увагу зосереджено на основних курсах та курсах методів (із різним ступенем уваги до академічних дисциплін). Тривала навчальна практика переважно відбувається на третьому і четвертому курсах, незважаючи на те що на першому та другому курсах практика відбувається відповідно такої структури: два тижні спостереження за організацією навчання, налагодженням взаємодії між учителем і учнями та три тижні відведено на початок їх викладання.

Восени 2011 р. в університеті МакГілла на третьому році навчання для студентів було збільшено тривалість педагогічної практики із 40 до 60 днів упродовж I семестру. Педагогічна практика для четвертого курсу залишалася впродовж семи тижнів (наприкінці зимового семестру) після завершення всіх курсових робіт за програмою. Увесь практичний досвід супроводжувався відвідуванням семінарських занять та написанням курсових робіт за винятком четвертого курсу. Упродовж усієї педагогічної практики студентів керівники-наставники підтримували їх. Викладачі, які працювали в університеті, не виконували функцій керівників практик (Russell, 2013).

Університет МакГілл отримав дозвіл уряду Квебеку (Quebec government) пропонувати ступінь магістра мистецтва (Master's of Arts) в галузі викладання та навчання. Програма передбачала 60-кредитну програму, що поділена на 45 кредитів курсової роботи (фронтальне завантаження), переважно завантажених інтерфейсом, та 15

кредитів досвіду роботи на місцях (практика, внутрішнє завантаження). Програма підготовки педагогів університету МакГілл була яскравим прикладом концепту, який побудований на теоретичних засадах.

**Розвиток програм підготовки вчителів початкової школи на практико-теоретичних засадах**

**Практико-теоретична модель підготовки вчителів початкових класів університету Queen's.** Вона зумовлена суспільними запитами на освіту. У процесі теоретичного пошуку виявлено: після проведення пілотного проєкту в програмі підготовки бакалаврів у 1996–1997 рр. із 60-ма студентами програма Королівського університету протягом двох наступних років (1997–1999) працювала за практико-теоретичною моделлю. Навчальний процес у студентів розпочинався наприкінці серпня. У перший день вони розпочинали свою роботу з практики, яка тривала впродовж 14 тижнів. Студенти практично чотири місяці перебували в закладах освіти, крім двотижневого повернення в університет (на 15–16-му тижнях) (Russell, 2013: 25).

Зимовий період був присвячений навчанням в університеті та вивченню дисциплін. Цей період також включав тритижневу практику (альтернативну). Вона забезпечувала перебування в навчальних закладах, які не були школами. Навчання студентів завершувалося підсумковою чотиритижневою практикою, але вже після офіційного закінчення навчального року. Проаналізувавши програму, яка ґрунтується на практико-теоретичних засадах, ми маємо змогу побачити, що навчальний процес у студентів розпочинався з довгострокової практики, яка давала змогу майбутнім педагогам визначити навички та концепції, необхідні для їхнього розвитку й становлення як успішних, продуктивних та ефективних учителів. Студенти краще засвоювали навчальні дисципліни, оскільки мали нещодавній досвід у школах, що давав змогу аналізувати та інтерпретувати педагогічні факти і явища. Водночас довготривала практика вплинула на зниження сприйняття дисциплін, оскільки їх зміст або суперечив, або був несумісним зі знаннями та вміннями, які майбутні педагоги отримали в школах під час практики (Russell, 2013: 25).

**Університет МакГілла: проєкт Діллона (McGill University: The Dillon Project).** Канадський учений Девід Діллон (David Dillon) запропонував в університеті McGill альтернативний (необов'язковий) підхід до проведення педагогічної практики для програми Kindergarten/

Elementary на третьому році навчання майбутніх учителів (під час осіннього семестру). Він полягав у тому, щоб студенти мали змогу отримати шість кредитів для курсової роботи з основних дисциплін та вісім кредитів для студентської практики. Насправді, такий підхід до організації навчання в осінньому семестрі ґрунтувався на ключових принципах експериментальної освіти: інтеграції практики та теорії, цілеспрямованого навчання, вдосконалення професійних навичок (Russell, 2013: 27). Метою педагогічної підготовки студентів було їх максимальне перебування у школі на місці вчителя, а також створення умов щодо прийняття на себе максимальної відповідальності за ведення класу та сприяння життю школи. Принцип удосконалення професійних навичок полягав у допомозі з переосмислення власного досвіду та підтримці в трансформації та вдосконаленні його. Задля цього студенти один раз на тиждень організовували зустріч на семінарі в регіональній школі. Під час семінарів розглядалися теми відповідно до програми впродовж семестру. Найголовніше, що тематика зустрічей, яка використовувалася на семінарі, була соціально-конструктивістською або проблемною на відміну від типового підходу передачі інформації. Студенти спільно намагалися вирішити питання та проблеми, з якими вони зустрічалися у процесі викладання під час практики, й перетворювали свій досвід на знання (Russell, 2013: 27). З огляду на предмет дослідження, цінним в організації педагогічної практики було розроблення «демонстраційного» портфоліо вчителя, в якому майбутні педагоги на початку їхньої професійної діяльності виконували завдання з формування власного професійного розуміння і перевірки практики.

Із метою розвитку комунікації, колаборації студентів, а також для підсилення соціально-конструктивістської педагогіки, про яку йшлося вище, студенти об'єднувалися в групи від трьох до шести осіб у кожній школі, а до регіональних семінарів залучали студентів із 3–5 шкіл для того, щоб організувати семінарські групи орієнтовно з 15 осіб. Студенти повідомляли, що шкільні групи є їх найціннішим джерелом щоденної підтримки та допомоги, а також високо оцінювали щотижневі семінари, котрі сприяли обміну досвідом та практикою, що мали місце в різних школах і створювали умови для спільної побудови середовища їх взаєморозуміння (Russell, 2013: 28)

Такий альтернативний підхід до навчання студентів відбувався на третьому курсі складної чотирирічної програми. Він виявився яскравим прикладом теоретичної концептуальної основи

на практиці. Однак Діллон уважав, що такий навчальний семестр можна було б реалізовувати настільки ж успішно на самому початку програми (навчання) (як у програмі в Королівському університеті 1997–1999 рр.).

Неофіційні опитування студентів третього року навчання щодо ефективності процесу підготовки свідчили про те, що майбутні педагоги на початок третього року володіли досить малим обсягом інформації та рекомендацій. У кращому разі студенти могли визначити один чи два аспекти з попередніх років, які вони пам'ятали і вважали корисними. Під час щотижневих семінарів студенти іноді оперували знаннями з попередніх курсів: один або два аспекти зі змісту попередніх курсів. Проте з дискусією стало очевидним, що вони тепер осмислювали цей зміст абсолютно по-новому, фактично намагаючись включити його у свою практику вперше. Окрім того, протягом семестру студентам часто доводилося вивчати зміст попередньої курсової роботи, який насправді був для них неважливим. Прекрасним прикладом було планування уроків, яке вивчалось абстрактно, не маючи уявлення про фактичну роботу з учнями. Оскільки майбутні педагоги брали на себе відповідальність за планування уроків упродовж осіннього семестру III курсу, вони усвідомлювали, що тепер мають почати вчитися диференціювати зміст навчання, передбачати проблеми, розробляти резервні кроки у своїх планах, а також план управління поведінкою учнів тощо (Russell, 2013: 28).

**Висновки.** Приведення шкільної освіти учнів, зокрема й початкової школи, до потреб часу: батьків, соціальних і культурних середовищ, суспільства актуалізує проблему змістового забезпечення підготовки вчителя. Попри традиції освіти, що ґрунтується на ліберальних цінностях, у центрі уваги наукових і освітніх середовищ знаходиться людина з притаманними їй потребами змінювати себе та довкілля. Отже, удосконалення програм підготовки вчителів розглядаємо в історико-педагогічному поступі. Значний досвід організації змістового й програмового забезпечення підготовки вчителів початкової школи в Канаді (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) становить інтерес для освітньої та наукової спільнот в умовах розбудови нової української школи на тлі адміністративної реформи й розширення автономії закладів вищої освіти. За результатами дослідження з'ясовано різні підходи до вдосконалення підготовки вчителів, що поєднують як теоретичний, так і практичний складники. Наукові розвідки забезпечили можливість виокремити низку

ефективних практик щодо підготовки вчителів із метою їх адаптації в освітній простір НУШ, серед яких: збільшення кредитів на проведення педагогічної практики; організація круглих столів із залученням викладачів, учителів та студентів; створення «демонстраційного» портфоліо.

Проведене дослідження не розкриває усіх аспектів підготовки вчителя початкової школи Канади в зазначений період, відповідно, існує потреба в подальших пошуках та розкритті технологічного забезпечення освітнього процесу в педагогічних коледжах і університетах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк Г. І., Хомич О. О. Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 29. С. 186–192.
2. Beck, C., Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: SUNY Press.
3. Collins A., Tierney R. (2010). *Teacher Education Accord: Values and Ideals of the Teaching Profession in Canada*. *Education Canada*. Vol. 46(4). P. 73–75. URL: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Collins.pdf>
4. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Dillon, D. (2010). *Building from teaching experience: Factors that make teacher education effective*. Keynote address for the Canadian Association for Teacher Education. Annual conference of the Canadian Society for Studies in Education, Montreal, May 30.
6. Dayton D. (2020). *How to Become an Elementary Teacher in Canada*. URL: <https://work.chron.com/become-elementary-teacher-canada-11069.html>.
7. Drake S. M. (2010). *Enhancing Canadian Teacher Education Using a Story Framework*. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1(2), pp. 1-16. URL: [https://www.researchgate.net/publication/48269101\\_Enhancing\\_Canadian\\_Teacher\\_Education\\_Using\\_a\\_Story\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/48269101_Enhancing_Canadian_Teacher_Education_Using_a_Story_Framework).
8. Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
9. Feiman-Nemser S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. *Teachers College Record*, vol.103(6), pp. 1013-1055.
10. Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). *Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623–637.
11. Russell, T. (1998). *Why doesn't teacher education begin with experience?* *Teacher Education Quarterly*, vol. 25(4), pp. 49-54.
12. Russell T., McPherson S., Martin A. (2001). *Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform*. *Canadian Journal of Education*, vol. 26 (1), pp. 37–55. URL: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2793/2094>.
13. Russell T., Martin A., O'Connor K. (2013). *Comparing fundamental conceptual frameworks for Teacher Education in Canada. What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century*. CATE/ACFE. pp. 10-37.
14. Schlechty Ph. (1990). *Schools for the Twenty-First Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers San Francisco.

### REFERENCES

1. Ivaniuk H. I., Khomych O. O. *Etapy pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly v Kanadi (druha polovyna 20 – pochatok 21-ho stolittia)*. [Stages of primary school teacher training in Canada (second half of the 20th - beginning of the 21st century)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 2020, Nr. 29, pp. 186 – 192. [in Ukraine].
2. Beck, C., Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: SUNY Press. [in English].
3. Collins A., Tierney R. (2010). *Teacher Education Accord: Values and Ideals of the Teaching Profession in Canada*. *Education Canada*, vol. 46(4), pp. 73-75. (Електронний ресурс): <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Collins.pdf> [in English].
4. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. [in English].
5. Dillon, D. (2010). *Building from teaching experience: Factors that make teacher education effective*. Keynote address for the Canadian Association for Teacher Education. Annual conference of the Canadian Society for Studies in Education, Montreal, May 30. [in English].
6. Dayton D. (2020). *How to Become an Elementary Teacher in Canada*. <https://work.chron.com/become-elementary-teacher-canada-11069.html> [in English].
7. Drake S. M. (2010). *Enhancing Canadian Teacher Education Using a Story Framework*. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1(2), pp. 1-16. (Електронний ресурс): [https://www.researchgate.net/publication/48269101\\_Enhancing\\_Canadian\\_Teacher\\_Education\\_Using\\_a\\_Story\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/48269101_Enhancing_Canadian_Teacher_Education_Using_a_Story_Framework) [in English].
8. Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press. [in English].
9. Feiman-Nemser S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. *Teachers College Record*, vol.103(6), pp. 1013-1055. [in English].



10. Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623–637. [in English].
11. Russell, T. (1998). Why doesn't teacher education begin with experience? *Teacher Education Quarterly*, vol. 25(4), pp. 49-54. [in English].
12. Russell T., McPherson S., Martin A. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education*, vol. 26 (1), pp. 37–55. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2793/2094> [in English].
13. Russell T., Martin A., O'Connor K. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for Teacher Education in Canada. What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century. *CATE/ACFE*. pp. 10-37. [in English].
14. Schlechty Ph. (1990). *Schools for the Twenty-First Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers San Francisco.