

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ХОМИЧ ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051(71)(091)“195/200”(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
В КАНАДІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

011 Освітні, педагогічні науки  
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ *О. О. Хомич*

Науковий керівник:

*Іванюк Ганна Іванівна*, доктор педагогічних наук, професор

Київ 2021

## АНОТАЦІЯ

*Хомич О. О.* Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

У дисертації вперше висвітлено результати цілісного дослідження наукової проблеми, що не були предметом спеціального вивчення: еволюцію тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в історико-педагогічному поступі (1950–2010-х років). Дисертацію структуровано згідно з логікою дослідження, зміст кваліфікаційної наукової праці висвітлено покомпонентно відповідно до мети та взаємозумовлених завдань. На основі аналізу міждисциплінарної джерельної бази здійснено систематизацію та групування джерел за хронологічним і проблемно-тематичним критеріями. За результатами теоретичних студій встановлено, що, попри чисельні дослідження українських і зарубіжних учених, зумовлені актуальністю наукової проблеми в контексті вибудовування суспільних стратегій підготовки вчителя в епоху суспільних і глобальних змін, досвід Канади щодо тенденцій професійної підготовки вчителя початкової школи в хронологічних межах 1950–2010-х років не був предметом цілісного й системного наукового вивчення. У дисертації висвітлено широкий пласт законодавчих, нормативно-правових джерел, котрі впливали на підготовку вчителя початкової школи відповідно до федеральних запитів, і тих, що відповідали потребам різнокультурних соціальних середовищ провінцій і територій Канади, регулювали ці зміни у їх поступі. Розкрито спільні (на федеральному рівні) та своєрідні (на рівні провінцій) впливи на розвиток тенденцій підготовки вчителя початкової школи у відтинку історичного часу (1950–2010-ті роки)

Історико-педагогічна реконструкція передумов виникнення тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді дала змогу встановити, що вони

ґрунтувалися на освітніх традиціях попередніх років: нормативно-правових, соціально-економічних, організаційно-освітніх, діяльності громадських та професійних спілок. З'ясовано еволюційний характер впливу культурного різноманіття на становлення й розвиток вищих професійних педагогічних шкіл (нормальних шкіл), які здебільшого були виразниками культурних спільнот, на об'єктивні тенденції, що характеризують підготовку вчителя початкової школи в зазначених територіальних і хронологічних межах дослідження.

На основі системного, культурно-антропологічного, парадигмального, диференційованого підходів розроблено періодизацію історико-освітнього явища, яке вивчалось, у поступі часу (1950–2010-ті роки). Досліджено, що в науковому полі вибудовування педагогічної освіти вчителя початкової школи перебуває у щільному зв'язку з потребами соціально-культурних спільнот Канади й тими пріоритетними тенденціями та змінами у нормативно-правих документах, якими уряди провінцій федерації регулювали цей процес упродовж означеного історичного відтинку часу.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*: комплексно висвітлено наукову проблему, яка не була предметом історико-педагогічного дослідження: тенденції підготовки вчителя початкової школи в руслі обопільних політико-нормативних, етнокультурних і соціально-економічних зв'язків в освітньому середовищі Канади (1950–2010-х років); відповідно до виокремлених критеріїв – цільового, соціально-культурного, дидактичного – розроблено періодизацію розвитку тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді у хронологічних межах 1950–2010-х років. У поданій періодизації визначено два періоди та етапи в них. У I періоді (1950–1980) – інституціоналізації та організаційно-структурних трансформацій виокремлено два етапи. Перший етап (1950–1966) – удосконалення в провінціях Канади організаційно-правових засад реструктуризації та піднесення на якісно новий рівень навчальних закладів підготовки вчителя початкової школи. Другий етап (1966–1980) – становлення університетської системи підготовки вчителів у сув'язі федеральних пріоритетів і тих, що відповідали потребам провінцій. Упродовж 1980–2010-х років тривав

II період – модернізації підготовки вчителів початкової школи Канади на федеральному і провінційному рівнях. У ньому виокремлено та схарактеризовано два етапи: перший (1980–1990) – удосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи на засадах мультикультуралізму у федеральному освітньому просторі Канади; другий етап (1990–2010-ті роки) – колаборації державних структур та університетів. Подана в тексті рукопису дисертації періодизація відображає зміни тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді у хронологічних межах дослідження.

За результатами студіювання законодавчих і нормативно-правових документів висвітлено дворівневу освітню політику урядів Канади, що корелювала можливість корисних змін згідно із соціально-культурними та економічними потребами до підготовки вчителя початкової школи в хронологічних межах виокремлених періодів та етапів. У часових межах визначених періодів та етапів виснувано й схарактеризовано провідні взаємопов'язані тенденції, що впливали на еволюційний характер і тяглість змін у підготовці вчителя початкової школи в Канаді в історичному відрізку 1950–2010-х років. Охарактеризовано тенденції, які регулювали освітні зміни. Йдеться про створення сприятливого правового забезпечення трансформаційних процесів для подолання відставання діючих у провінціях тогочасних навчальних закладів підготовки вчителів та еволюційним шляхом переведення їх у вищий статус; випереджувальну освітню політику урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів. Висвітлено основні тенденції в перебігу II періоду (1980–2010-ті роки). До них, зокрема, належать: зміщення акцентів управління педагогічною освітою від рівня провінцій до федерального з метою її піднесення до рівня провідних країн світу. Це, своєю чергою, визначило пріоритетні напрями підготовки вчителя початкової школи в Канаді на засадах мультикультуралізму; професіоналізацію та дерегуляцію педагогічної освіти вчителя початкової школи.

У рукописі дисертації подано результати наукових пошуків, що засвідчують соціально орієнтовану освітню політику урядів Канади з опорою на соціально-культурні та громадські середовища – асоціації вчителів, представників органів територіального самоуправління, батьківські ради, зацікавлених людей з виробничих кіл. Зміст підготовки вчителів збагачували інформацією про збереження довкілля, реалізацію двомовності в навчальному процесі, десегрегацію людей з обмеженими можливостями.

У поступі зазначених часових меж дослідження схарактеризовано організаційно-структурне вдосконалення підготовки вчителя початкової школи в коледжах та університетах провінцій Онтаріо, Манітоба, Альберта, Квебек, Нью-Брансвік, Нова Шотландія на тлі виокремлених тенденцій і висвітлено структурні компоненти програмового забезпечення цього процесу – теоретичний, дослідницький і практичний. Охарактеризовано різновекторний характер програм підготовки вчителя початкової школи в умовах автономного функціонування університетів Канади та виконання ними цілей, визначених урядами провінцій у сув'язі з професійними, соціальними й етнокультурними спільнотами.

Дослідження наукової теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–2010-ті роки)» здійснено на міждисциплінарному ґрунті; виявлені нові знання збагатять науки про освіту (освітні, педагогічні) в історико-педагогічному контексті. У дисертації подальшого розвитку набули наукові здобутки українських і зарубіжних учених з історії освіти та педагогічної компаративістики; продуктивні практики професійної підготовки вчителів початкової школи Канади, що можуть бути корисними в освітньому просторі Нової української школи (технології Daily 5, Daily 3, Book Talk, Inquiry-Based Learning).

Подальшого розвитку набули систематизація та групування джерельної бази дослідження за хронологічним, проблемно-тематичним критеріями. Розширено наукові уявлення про основні терміни й поняття з проблеми підготовки вчителя початкової школи в Канаді; проаналізовано внесок зарубіжних науковців у

розвиток теорії та практики підготовки вчителів у коледжах та університетах різних провінцій Канади.

Доведені положення наукової проблеми – тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді 1950–2010-х років, розроблена за результатами дослідження, авторська експериментальна робоча навчальна програма навчального курсу (за вибором студента) можуть бути корисними для розв’язання наукових і практичних завдань з удосконалення освітньо-професійних програм зі спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти; оновлення змісту навчальних дисциплін, тематик курсових, дипломних і наукових робіт студентів з метою піднесення підготовки вчителя Нової української школи до рівня сучасних світових лідерів, серед яких і Канада.

**Ключові слова:** Канада, підготовка вчителя, передумови, джерела дослідження, тенденції, чинники, програми підготовки, коледж, університет, нормальна школа, курикулум, освітня політика, Перші Нації.

## СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

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

**України з присвоєнням категорії “Б”**

1. Хомич, О. (2018). Соціально-економічні та демографічні чинники підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–1974 рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(81), 38–50. 38–50. ISSN 2312-5993

2. Хомич, О. (2019). Технологія «Book Talk» у роботі вчителя початкових класів Канади та України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3(60), 76–81. 76–81. ISSN 1609-8595, e- ISSN 2412-0774

3. Іванюк, Г., Хомич, О. (2020). Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина 20 – початок 21-го століття). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького*

*держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*, 29, 186–192. ISSN 2308-4855 (Print), ISSN 2308-4863 (Online)

4. Хомич, О. (2021). Підготовка вчителів початкової школи в Канаді наприкінці ХХ – початку ХХІ століття: програмово-методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*, 37, 257–265. ISSN 2308-4855 (Print), ISSN 2308-4863 (Online)

**Публікації в періодичних наукових виданнях інших держав,  
які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку  
та/або Європейського Союзу**

5. Хомич, О. (2020). Освітня політика Канади в контексті підготовки вчителя початкової школи (1950–2010 рр.). *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 7(35), 25–32. ISSN 2353-8406

6. Khomych, O. (2020). Social and Cultural Factors of Primary School Teacher Training in Canada (1950–1990s). *Periodyk Naukowy Akademii Polonijney (PNAP)*, 43(6), 55–64. ISSN (Print) 1895-9911, ISSN 2543-8204 (Online)

**Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження  
(статті в інших виданнях, матеріали конференції, тощо)**

7. Хомич, О. (2017). Особливості навчання учнів початкових шкіл Канади. *Молодий вчений*, 11, 460–465.

8. Хомич О. (2019). Досвід Канади щодо навчання учнів початкових класів у контексті розбудови Нової української школи. *Молодий вчений*, 8(72), 88–93.

9. Хомич, О. (2019). Підготовка вчителя початкових класів в Канаді та Україні: порівняльний аспект. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 30 травня 2019 р.)*, 217–218.

10. Іванюк, Г., Хомич, О. (2020). Підготовка вчителя початкової школи в Канаді у другій половині ХХ століття. Proceedings of the XII scientific and practical conference *Impact of modernity on science and practice* (pp. 359–361). Edmonton, Canada.

11. Хомич, О. (2021). Технології Inquiry-Based Learning: досвід підготовки вчителя в Канаді. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, Полтава, 4–5 березня 2021 р.)*, 178–180.

12. Хомич, О. (2021). Особливості міжкультурної взаємодії в поступі шкільної освіти в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 8 червня 2021 р.)*, 59–61.

## ABSTRACT

*Khomych O. O.* Trends in primary school teacher training in Canada (second half of the XX – beginning of the XXI century). – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

The dissertation for the first time highlights the results of a holistic study of a scientific problem that was not the subject of a special study – the evolution of trends in primary school teacher training in Canada in historical and pedagogical progress (1950–2010). According to the logic of the research, the content of the dissertation manuscript is structured and covered component by component in accordance with the purpose and interdependent tasks. Based on the analysis of the interdisciplinary source base, the systematization and grouping of sources according to chronological and problem-thematic criteria is carried out. Theoretical studies show that despite numerous studies by Ukrainian and foreign scholars, due to the urgency of the scientific



problem in the context of building social strategies for teacher training in an era of social and global change, Canada's experience in trends in primary school teacher training in chronological terms 1950–2010 years, was not the subject of holistic and systematic research. The dissertation covers a wide range of legislative, regulatory and legal sources that regulate the progress of changes in the training of primary school teachers in accordance with federal requirements and those that meet the needs of diverse cultural environments of the provinces and territories. Joint (at the federal level) and diverse (at the provincial level) influences on the development of tendencies of primary school teacher training in the period of historical time (1950–2010) are revealed.

The historical and pedagogical reconstruction of the preconditions for the emergence of trends in the training of Canadian primary school teachers on the basis of educational traditions of previous years made it possible to establish the following: legal and socio-economic, organizational and educational, formation and development of higher professional pedagogical schools (normal schools), which were mostly representatives of cultural communities, on the objective trends that characterize the training of primary school teachers in the specified territorial and chronological boundaries of the study.

On the basis of systemic, cultural-anthropological, paradigmatic, differentiated approaches the periodization of the studied historical-educational phenomenon in the course of time (1950–2010) is developed, which is in the scientific field of building pedagogical education of primary school teachers according to the needs of socio-cultural communities. and the documents regulating the changes introduced by the governments of the provinces of the federation, which regulated the changes, the factors were established and the priority tendencies in the course of the historical period of time were singled out.

The scientific novelty of the study is that for the first time: comprehensively covered a scientific problem that was not the subject of historical and pedagogical research - trends in primary school teacher training in line with mutual political and regulatory, ethnocultural and socio-economic ties in the educational environment of

Canada (1950–2010); in accordance with the selected criteria: social conditionality, didactic periodization of the development of trends in the training of primary school teachers in Canada in the chronological range of 1950–2010. The given periodization identifies two periods and stages in them. In the I period (1950–1980) – institutionalization and organizational and structural transformations, two stages were identified: the first (1950–1966) – improvement in the provinces of Canada of the organizational and legal framework for restructuring and raising to a qualitatively new level of primary school teacher training; the second (1966–1980) – the formation of a university system of teacher training in relation to federal priorities and those that met the needs of the provinces. During the II period (1980–2010) – modernization of Canadian primary school teacher training at the federal and provincial levels, two stages were identified and characterized: the first (1980–1990) – improving the training of primary school teachers on the basis of multiculturalism in the federal educational space of Canada; the second (1990–2010) – collaborations of government agencies and universities. The periodization presented in the text of the dissertation manuscript reflects changes in trends in Canadian primary school teacher training within the chronological framework of the study.

The study of legislative and regulatory documents highlights the two-tier educational policy of Canadian governments, which correlated the possibility of useful changes in accordance with socio-cultural and economic needs for primary school teacher training within chronological boundaries, selected periods and stages. In the progress of time limits, proven periods and stages, the leading trends and connections between them were identified and characterized, which influenced the evolutionary nature and duration of changes in Canadian primary school teacher training in the historical period 1950–19010s. regulated educational changes – the creation of favorable legal support for transformation processes to overcome the backlog of existing in the provinces of the then educational institutions of teacher training and evolutionary transfer of them to a higher status; a proactive education policy for Canadian governments to improve primary school teacher training to meet demographic, cultural, and civilizational challenges. The tendencies characteristic

during the II period (1980–2010) – transfer of accents of management of pedagogical education from level of provinces – to federal for the purpose of its rise to the leading countries of the world which has defined priority directions of preparation of the primary school teacher on multiculturalism; growth of professionalization and deregulation of pedagogical education of primary school teachers.

The dissertation manuscript presents the results of scientific research that attests to the socially oriented educational policy of Canadian governments based on socio-cultural and social environments (teachers' associations, local government representatives, parent councils, stakeholders) enriched the content of teacher training environment, the implementation of bilingualism in the educational process, the desegregation of people with disabilities.

In the course of this period of time the organizational and structural improvement of primary school teacher training in colleges and universities of different provinces is characterized: Ontario, Manitoba, Alberta, Quebec, New Brunswick, Nova Scotia against the background of selected trends and highlights the structural components of the theoretical and practical. The multi-vector nature of primary school teacher training programs in the autonomous functioning of Canadian universities and the fulfillment of the goals set by provincial governments in relation to professional and social and ethnocultural communities are described.

The research of the scientific topic – trends in the training of primary school teachers in Canada (1950–2010) was carried out on an interdisciplinary basis, the new knowledge will expand the scientific field of education (educational, pedagogical sciences) in the historical and pedagogical context. In the dissertation of further development the scientific achievements of Ukrainian and foreign scientists in the history of education and pedagogical comparative studies were covered; productive training practices for Canadian primary school teachers that can be useful in the educational space of the New Ukrainian School – Daily 5, Book Talk, Inquiry-Based Learning technologies.

The systematization and grouping of the source base of the research according to chronological, problem-thematic criteria was further developed. Expanded scientific

understanding of the basic concepts and terms on the problem of primary school teacher training in Canada; the contribution of foreign scholars to the development of the theory and practice of teacher training in colleges and universities in various provinces of Canada.

Proven provisions of the scientific problem – trends in the training of primary school teachers in Canada 1950–2010, the experimental working curriculum of the course (at the student's choice) can be useful for solving scientific and practical problems of improving educational and professional programs in the specialty "Primary education" of the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education, updating the content of disciplines, topics of term papers, dissertations and research papers of students to raise the training of teachers of the new Ukrainian school to the level of modern world leaders, which is Canada.

**Keywords:** Canada, teacher training, prerequisites, research sources, trends, factors, training programs, college, university, normal school, curriculum, educational policy, First Nations.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	14
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950 – 2010-ті роки) .....	23
1.1. Аналіз і групування джерел дослідження .....	23
1.2. Історико-педагогічна реконструкція передумов розбудови системи підготовки вчителів у Канаді (1950 – 2010-ті роки) .....	53
1.3. Періодизація тенденцій підготовки вчителів початкової школи в Канаді (1950 – 2010-ті роки) .....	68
Висновки до розділу 1 .....	94
Розділ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950 – 2010-ті роки) .....	96
2.1. Освітня політика урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів (1950 – 2010-ті роки) .....	96
2.2. Інституалізація та організаційно-структурні трансформації у підготовці вчителя початкової школи (1950 – 1980) .....	125
2.3. Професіоналізація та дерегуляція педагогічної освіти (1980 – 2010-ті роки) .....	145
Висновки до розділу 2 .....	170
Розділ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ПРОДУКТИВНИХ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950 – 2010-ті роки) .....	172
3.1. Удосконалення програмового забезпечення педагогічної освіти вчителя початкової школи в руслі тенденцій, які досліджувалися .....	172
3.2. Продуктивний досвід педагогічної освіти вчителя початкової школи в Канаді в умовах цивілізаційних викликів (1990 – 2010-ті роки) .....	190
Висновки до розділу 3 .....	205
ВИСНОВКИ .....	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	217
ДОДАТКИ .....	249

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтеграційні процеси між державами і культурами визначають нові вимоги до освіти, що сьогодні є продуктивною силою. Підготовка фахівців, зокрема педагогічної галузі, має вибудовуватися з урахуванням перспективного світового та вітчизняного досвіду. Модернізація системи освіти України у руслі Концепції «Нова українська школа» (2016), законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про повну загальну середню освіту» (2020), завдань міської комплексної цільової програми «Освіта Києва. 2016–2018 роки» (2016), вимогах до професійних компетентностей і професійних функцій учителя НУШ згідно з професійними стандартами «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020), «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020), «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) зумовила пошуки ефективних практик підготовки працівників освіти, включно й учителів початкової школи. З огляду на це важливо було вивчити прогресивний педагогічний досвід зарубіжних країн, зокрема й Канади, щодо підготовки вчителя початкової школи. Саме в цій країні система підготовки педагогів, що регламентується законами регіонального рівня, як-от: Education Act, R.S.O. 1990, Chapter E.2 (Закон «Про освіту», Онтаріо, 1990 р.), Education Act in Saskatchewan 1995, Chapter E-0.2 (Закон «Про освіту», Саскачеван, 1995 р.), Education Act in Alberta 2019 (Закон «Про освіту», Альберта, 2019 р.), є досить ефективною.

У культурному просторі Канади українська діаспора посідає чільне місце, тому порівняльні студії щодо підготовки вчителя становлять значний науковий і практичний інтерес. Канада – багатонаціональна країна, освітня система якої увібрала в себе досвід багатьох народів щодо організації навчального процесу в школі, і початковій також. Система підготовки вчителя початкової школи в Канаді ґрунтується на ціннісних домінантах поваги до особистості, її інтересів і

потреб, готовності вибудовувати освітній процес на принципах довіри й поваги, роботи учнів у команді, поважання власного вибору, відповідальності, діяльності, інтеграції змісту навчання, організації освітнього процесу в міжкультурному середовищі.

У Канаді налічується десять провінцій і три території, відповідно, функціонує стільки ж автономних освітніх систем (по одній у кожній провінції). Згідно з Конституцією Канади уряди провінцій здійснюють контроль за освітньою галуззю. На них покладається відповідальність за початкову, середню та вищу ланки освіти. Взірцевою у країні є система освіти провінції Онтаріо, тому інші орієнтуються на неї. У кожній провінції є міністерство, департамент освіти з питань освітньої політики, фінансування та забезпечення якості. З 1967 р. департаменти освіти підпорядковуються Раді міністрів освіти Канади (СМЕС).

Різні аспекти підготовки вчителя початкової школи в Канаді є предметом досліджень сучасних українських і зарубіжних учених. Зокрема, науковці вивчали: естетичне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи Канади (М. Лещенко); загальні питання канадської педагогіки, освітянські проблеми в Канаді (Т. Грищенко); полікультурність канадської освітньої системи (В. Погребняк); інтеграційні процеси в галузі освіти Канади (І. Руснак); розвиток вищої педагогічної освіти (М. Красовицький, Н. Видишко, А. Чирва, Г. Воронка, М. Смирнова, Н. Радомська, Н. Муқан, Л. Карпинська); професійну підготовку вчителів Канади (Л. Нос). Значний внесок у розвиток педагогічної науки своїми науковими студіями зробили Х. Невіл (H. Neville), Дж. Деннісон (J. Dennison), Е. Колл (E. Koll), М. Беннет (M. Bennett), канадські вчені Е. Раєрсон (E. Ryerson), Дж. Келлі (G. Kelly), Дж. Лаєнз (G. Layens), В. Левін (V. Levin), М. Фуллан (M. Fullan).

Вивчення наукового доробку українських та зарубіжних учених дає підстави для висновку про відсутність цілісного дослідження питань підготовки вчителя початкової школи в Канаді в контексті порівняльного аналізу.

Зіставлення результатів студій щодо підготовки вчителя початкової школи в Канаді, власного досвіду здобувача на посаді вчителя Новопечерської школи м. Києва (школа працює за канадською системою освіти) дало змогу виявити низку суперечностей між:

- суспільними потребами модернізації підготовки вчителя в умовах розбудови нової української школи та необхідністю узагальнення продуктивного досвіду Канади в цій галузі;

- значним інтересом учителів-практиків до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та відсутністю доступних рекомендацій;

- зацікавленням українських педагогів-практиків технологіями навчання учнів початкової школи (Daily 3, Daily 5, Inquiry-Based Learning, Book Talk) та відсутністю доступних методик щодо підготовки вчителя до застосування їх в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти (початкової освіти).

Актуальність проблеми, виявлені суперечності, наукова та практична значущість зумовили вибір теми дисертації **«Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина XX – початок XXI століття)»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана в межах теми науково-дослідної роботи Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка «Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції» (реєстраційний номер 0116U002963). Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 12 від 14 грудня 2017 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 1 від 30 січня 2018 р.).

**Мета дослідження** – дослідити тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді в історико-педагогічному онтогенезі (друга половина XX – початок XXI ст.) та обґрунтувати перспективи використання продуктивного канадського досвіду в освітньому просторі України.

Відповідно до теми та мети дисертації сформульовано такі **завдання**:



- 1) з'ясувати стан дослідженості наукової проблеми, систематизувати базу та групувати джерела;
- 2) розкрити передумови становлення тенденцій підготовки вчителя початкової школи у хронологічних межах дослідження;
- 3) встановити чинники впливу на зміни тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950 – 2010-ті роки) та розробити періодизацію історико-освітнього явища, яке досліджується;
- 4) охарактеризувати тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді в поступі 1950 – 2010-х років;
- 5) обґрунтувати продуктивні ідеї та освітні практики підготовки вчителя початкової школи в Канаді, які можуть упроваджуватися під час підготовки вчителя Нової української школи (НУШ).

**Об'єкт дослідження** – підготовка вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах кінця ХІХ – початку ХХІ ст. як історико-освітнє явище.

**Предмет дослідження** – поступ тенденцій підготовки вчителя до роботи в початковій школі в Канаді (1950–2010-ті роки).

**Хронологічні межі** дослідження охоплюють 1950–2010-ті роки. У цьому відтинку часу в Канаді відбулися масштабні реформи освіти, зумовлені соціально-культурними, економічними запитами громад та урядів на рівні провінцій і федерального правління. *Нижня хронологічна межа* дослідження визначається 1950-ми роками, що пов'язано з еволюцією нормальних шкіл, педагогічних коледжів та університетів і пріоритетами освітньої політики урядів провінцій. *Верхня межа* – 2010-ті роки – зумовлена організаційно-структурними трансформаціями та дерегуляцією педагогічної освіти вчителя початкової школи з метою вивіщення його професіоналізації в умовах глобальних парадигмальних змін.

**Географічні межі** дослідження – територія сучасної Канади в історико-педагогічній ретроспективі 1950–2010-х років, на якій, відповідно до Конституції (Constitution Act, 1867), з правами окремих юрисдикцій функціонують десять провінцій і три території.

**Методологічну основу дослідження** становлять: *філософські* положення про розвиток особистості в діяльності (В. Андрущенко, І. Зазюн, Г. Іванюк, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, Л. Хоружа); *концептуальні* засади: педагогічної компаративістики (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Погребняк, Л. Пуховська, А. Сбруєва); становлення педагогічної освіти в Канаді: Дж. Лаєнз (G. Layens), Дж. Петерсон (J. Peterson), М. Фуллан (M. Fullan), Дж. Чарік (J. Charik)); професійної майстерності вчителя: Ф. Вінн (F. Vinn), Дж. Джостон (J. Johnston); систематизації джерельної бази та періодизації педагогічних явищ і процесів (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, Г. Іванюк, О. Сухомлинська, Є. Хриков).

Для досягнення мети та розв'язання завдань використовуються такі **методи дослідження**: *історико-генетичний* – для аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації історико-педагогічних джерел, періодичних видань задля з'ясування дослідженості наукової проблеми, уточнення чинників і передумов предмета дослідження; *зіставний* – задля аналізу соціокультурних явищ та фактів, що вплинули на зміни вимог щодо підготовки вчителя початкової школи в хронологічних межах дослідження; *пошуково-бібліографічний* – для вивчення бібліотечних каталогів, фондів канадських університетів; *хронологічний* – для простеження генези тенденцій підготовки вчителя початкової школи Канади.

**Джерельну базу** дослідження становлять законодавчі та нормативно-правові акти з питань розвитку освіти та підготовки вчителя початкової школи в Канаді – з фондів онлайн-архівів Бібліотеки університету Торонто (University of Toronto Libraries), Бібліотека та архіви Канади (Library and Archives Canada), Професійний розвиток в архівах Онтаріо (Professional Development at the Archives of Ontario); чинні нині закони та підзаконні акти України про освіту; писемні джерела, їх систематизацію та групування (за виокремленими критеріями), характеристики вислітлено в п. 1.1 рукопису дисертації.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: комплексно висвітлено наукову проблему, яка не була предметом історико-педагогічного дослідження: тенденції підготовки вчителя початкової школи в

руслі обопільних політико-нормативних, етнокультурних і соціально-економічних зв'язків в освітньому середовищі Канади (1950–2010-х років); відповідно до виокремлених цільового, соціально-культурного, дидактичного критеріїв розроблено періодизацію розвитку тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–2010-ті роки), визначено два періоди й етапи в них: I період (1950–1980) – інституціоналізації та організаційно-структурних трансформацій; перший етап (1950–1966) – удосконалення в провінціях Канади організаційно-правових засад реструктуризації та піднесення на якісно новий рівень навчальних закладів підготовки вчителя початкової школи; другий етап (1966–1980) – становлення університетської системи підготовки вчителів у сув'язі федеральних пріоритетів і тих, що відповідали потребам провінцій. У II періоді (1980–2010-ті роки) – модернізації підготовки вчителів початкової школи в Канаді на федеральному і провінційному рівнях виокремлено та схарактеризовано два етапи: перший (1980–1990) – удосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи на засадах мультикультуралізму в федеральному освітньому просторі Канади; другий етап (1990 – 2010-ті роки) – колаборації державних структур та університетів. Періодизація відображає зміни тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах дослідження; висвітлено дворівневу освітню політику урядів Канади, що визначала можливість продуктивних змін у підготовці вчителя початкової школи в хронологічних межах виокремлених періодів та етапів; виоснувано та схарактеризовано провідні тенденції у кожному періоді та взаємозв'язки, що впливали на еволюційний характер і тяглість змін у підготовці вчителя початкової школи в Канаді в історичному відрізку 1950–2010-х років.

*Подальшого розвитку набули:* характеристика джерельної бази наукового пошуку та систематизація джерел згідно з хронологічним і проблемно-тематичним критеріями; висвітлення наукових доробків українських і зарубіжних учених з історії освіти та педагогічної компаративістики; продуктивні практики (технології Daily 5, Daily 3, Book Talk, Inquiry-Based

Learning) підготовки вчителя початкової школи Канади (1950–2010-х років), можливості їх адаптації в контексті розбудови Нової української школи.

У процесі дослідження *уточнено*: поняттєво-категоріальний апарат дослідження наукової проблеми (тенденції, підготовка вчителя початкової школи, розвиток, освітня політика урядів, чинники, інституалізація підготовки вчителя); різновекторний характер програм підготовки вчителя початкової школи в умовах автономного функціонування університетів Канади та виконання ними цілей, визначених урядами провінцій у сув'язі з професійними, соціальними й етнокультурними спільнотами; *виявлені* нові знання, що розширяють міждисциплінарне поле історико-педагогічної науки.

*До наукового обігу введено*: документи з фондів «Історія освітньої асоціації Онтаріо», «Підзаконні акти Освітньої асоціації Онтаріо», «Бібліотека та Архів Канади» (Library and Archives Canada), архівної описової бази даних Онтаріо (Archives Descriptive Database Ontario); статистичні дані про діяльність закладів підготовки вчителя в різні періоди та етапи, відомості про освітню політику урядів Канади у хронологічних межах дослідження.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що доведені положення наукової проблеми, зокрема виокремлені тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді 1950 – 2010-х років, а також розроблена експериментальна робоча навчальна програма навчального курсу (за вибором студента) можуть бути корисними для розв'язання наукових і практичних завдань щодо вдосконалення освітньо-професійних програм зі спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти; оновлення змісту навчальних дисциплін, тематик курсових, дипломних і наукових робіт студентів задля піднесення підготовки вчителя нової української школи до рівня сучасних світових лідерів, серед яких і Канада.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (акт про впровадження від 25.06.2021 р. № 142), Волинського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження від 06.07.2021 р. № 03-28/04/1914), Київського

університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження від 02.09.2021 р. № 30-Н).

**Особистий внесок здобувачки** Усі результати дослідження отримані авторкою самостійно і є її науковим здобутком.

У статті «Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина 20 – початок 21-го століття)» авторці належить розкриття основних вимог до вчителів початкової школи, що впливали на поступ організаційних, структурних, змістових змін у підготовці вчителя початкових класів відповідно до потреб тогочасного суспільства. У статті «Підготовка вчителя початкової школи в Канаді у другій половині ХХ століття» здобувачкою було виокремлено факультети освіти в Канаді (Онтаріо), що були створені при університетах. Зазначені статті написані у співавторстві з Г. І. Іванюк.

**Апробація результатів дисертації** здійснювалася шляхом їх оприлюднення на науково-практичних конференціях різного рівня:

*міжнародних:* «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи» (Київ, 2017); «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти» (Київ, 2018); «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації» (Київ, 2019); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 2018); «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019); «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» (Київ, 2019); «Impact of modernity on science and practice» (Canada, 2020); «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти» (Київ, 2020), «Актуальні проблеми освіти ХХІ століття» (Київ, 2021);

*всукраїнських:* «Професійна підготовка педагогів в умовах євроінтеграції: проблеми та перспективи» (Київ, 2017); «Якість освіти України: сучасні виклики та пріоритети розвитку» (Київ, 2018); «Форми репрезентації джерел з історії освіти» (Київ, 2019); «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах

євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» (Київ, 2019); «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» (Полтава, 2021), «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання» (Київ, 2021), «Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи» (Київ, 2021).

**Публікації.** Основні положення дисертації відображено у 12 публікаціях, із них: 5 статей – у вітчизняних наукових фахових виданнях, 2 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 2 – апробаційного характеру, 3 – у матеріалах науково-практичних конференцій (2 статті виконано у співавторстві).

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів та підрозділів у них, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (346 найменувань, із них 250 – іноземними мовами), 7 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 291 сторінка, із них 216 сторінок основного тексту

## Розділ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950–2010-ті роки)

### 1.1. Аналіз і групування джерел дослідження

Історіографічний, джерельний аналіз наукової проблеми, що спрямований на з'ясування й розкриття суцільних тенденцій підготовки вчителів початкової школи в Канаді в окреслених хронологічних межах, перебуває в дослідницькому полі сучасних українських і зарубіжних учених.

За формою правління Канада – конституційна монархія, яку очолює король або королева Великої Британії. Нині главою держави формально є королева Єлизавета II, яка також має титул королеви Канади. У країні її представляє прем'єр-міністр, який одночасно очолює канадський уряд. Канада – федеративна країна. Тут діє парламентська система демократії з федеральною системою уряду. Відповідно до політико-адміністративного поділу на мапі Канади є десять самоврядних провінцій і три території. Канада входить до Британської Співдружності, а крім того, є членом ООН, G7 («Великої сімки»), НАТО, Франкофонії (Максимова, 2010).

Методологічне підґрунтя дослідження становлять ідеї сучасних українських науковців: Н. Гупана – про багатовекторність видів джерел (Гупан, 2002), О. Сухомлинської – соціокультурні, культурно-антропологічні, педагогічні домінанти методології історико-педагогічного дослідження (Сухомлинська, 2003); загальнонаукові підходи до періодизації педагогічної думки висвітлені в працях Л. Березівської (Березівська, 2009). У наукових розвідках Н. Дічек йдеться про методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства (Дічек, 2014).

Студіювання та осмислення культурно-історичних явищ, кількісних і якісних змін у поступі підготовки вчителів початкової школи відповідно до

потреб тогочасного соціального середовища та державних стратегій виокремлені відповідно до принципів добору історіографічної та джерельної бази з опорою на наукові ідеї О. Адаменко (Адаменко, 2005), Н. Гупана (Гупан, 2013: 4–5).

Вивчення стану дослідженості тенденцій підготовки вчителів початкової школи в Канаді в окреслених хронологічних межах як історико-освітнього явища та наукової проблеми уможлиблює отримати нові знання про специфічні шляхи різновекторного розвитку професійно-педагогічної освіти та вплив на цей процес соціально-культурних, економічних і політичних чинників. У руслі дослідження найважливішим є вибір адекватного інструментарію для комплексного оцінювання педагогічних явищ і процесів, а саме: підходів, принципів і критеріїв добору та систематизації джерел.

Студіювання історіографічної та джерельної бази здійснено з урахуванням проблемно-тематичного й хронологічного критеріїв, котрі слугували основою вивчення педагогічного явища. У руслі дослідження актуалізується проблемно-тематичний критерій, що уможлиблює виявлення структурно-динамічних характеристик, реконструкцію процесу становлення системи наукових узагальнень про стратегічні події та явища і їх взаємозв'язки у міждисциплінарному науковому вимірі. Опора на хронологічний критерій зумовлена необхідністю конкретизації предмета дослідження у відрізку історії, окресленого хронологічними межами.

За результатами історико-освітніх студій виявлено значний пласт джерел із тематики дослідження. Відповідно до обраних критеріїв (проблемно-тематичного, хронологічного) виокремлено групи джерел, що ґрунтовно розкривають сутнісні особливості проблеми дослідження. До першої групи *законодавчих* джерел віднесено законодавчі та нормативно-правові акти провінцій Канади з питань розвитку шкільної освіти і підготовки вчителів. До цієї групи джерел належать законодавчі статті, які є нормативною основою становлення передумов розвитку освіти та підготовки вчителів у Канаді в хронологічних межах дослідження. Зокрема, це стаття 93 Конституції Канади 1867 р. (Section 93 of the Constitution Act, 1867), що гарантує діяльність окремих



шкіл в історичній ретроспективі (*separate schools*), які мають конституційний статус у трьох провінціях Канади – Онтаріо, Альберта, Саскачеван (*Constitution Act, 1867*).

У хронологічних межах дослідження встановлено вплив законодавчих положень статті 23 Канадської хартії прав і свобод (*Articel 23 (1) (b) of the Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982*) на вдосконалення підготовки вчителів у сув'язі з розбудовою шкільної освіти. Цим документом унормовано забезпечення права громадян на навчання їхніх дітей у державних школах мовою національних меншин. Унормування на законодавчому рівні питання про долучення мов національних меншин як мов навчання учнів у школах позитивно вплинуло на розбудову соціокультурних аспектів програмового забезпечення підготовки вчителів початкових класів (початкових шкіл) (*Department of Justice, 1982*).

За результатами історико-освітніх студій з'ясовано пріоритетний вплив законодавчих ініціатив провінції Онтаріо в розв'язанні суспільних запитів щодо підготовки вчителів початкових класів. Закон про вчительський коледж Онтаріо (*Ontario College of Teachers Act, 1996*) визначає питання стосовно регулювання навчання вчителів та регламентує процеси розроблення, встановлення критеріїв та надання кваліфікації випускникам коледжу. У документі також ідеться про акредитацію професійних програм підготовки вчителів, що пропонують вищі навчальні заклади; видачу, поновлення, внесення змін, призупинення, анулювання та відновлення сертифікатів з підвищення кваліфікації; спілкування з громадськістю від імені коледжу (*Ontario College of Teachers Act, 1996*).

Студіювання документів із фондів цифрового архіву Канади «Історії державного агентства Онтаріо» (*Ontario Government Agency History (AA3)*) дало змогу з'ясувати історичний поступ і функції Департаменту освіти Онтаріо (*Ontario. Department of Education*) у хронологічних межах (1946–1972, 1972–1993). У період 1946–1972 рр. Департамент освіти Онтаріо відповідав за розроблення, планування, координацію та адміністрування політики щодо шкіл у провінції. Діяльність Департаменту зосереджувалася на: встановленні

положень щодо розподілу коштів серед шкільних рад; сертифікації та підготовки вчителів; створенні типових шкіл та звичайних шкіл; затвердженні підручників; призначенні інспекторів та екзаменаторів. Це дало підстави для уточнення окремих передумов і характеристик тенденцій підготовки вчителів початкової школи в Канаді у зазначеному відрізку історії (Archives Descriptive Database, 2012).

Вивчення документів про освіту в Канаді, що розміщені на електронному ресурсі – сайті «Історична статистика Канади» (Historical Statistics of Canada), дає змогу виявити провідні особливості фінансування освітньої галузі в хронологічних межах дослідження. Про це, зокрема, свідчать такі документи: «Загальні витрати на освіту Канади в 1950–1974 рр.» (Total expenditures on education, by level, Canada, selected years, 1950 to 1974); «Загальні витрати на освіту Канади щодо соціально-економічних та демографічних змінних 1950–1974» (Total expenditures on education in relation to socio-economic and demographic variables, Canada, selected years, 1950 to 1974); «Загальна кількість учнів та відсоток середньої щоденної відвідуваності державних початкових та середніх шкіл у 1866–1975 роках» (Total enrolment and percentage of average daily attendance in public elementary and secondary schools, 1866 to 1975); «Набір на денну форму навчання у вищих навчальних закладах» (Full-time enrolment in post-secondary non-university institutions, by sex, Canada and provinces, 1955 and 1958 to 1975).

За результатами джерелознавчого аналізу досліджено вплив законодавства провінцій на розвиток освіти, шкільної та педагогічної включно. Прикладом слугував Закон про модернізацію освіти провінції Манітоба (The Education Modernization Act (Bill 12), 2020), який містить загальні положення, встановлює права та обов'язки учасників освітнього процесу, відповідальність міністерства освіти, а також визначає цілі та пріоритети в галузі освіти, участь громадянського суспільства в управлінні системою освіти, умови функціонування типів незалежних і домашніх шкіл, професійний розвиток учителів, наприкінці – перехідні положення (Education Modernization Act, 2020).

Студіювання документів Канади про освіту в хронологічних межах дослідження дає змогу дійти висновку про те, що на рівні держави загалом і провінцій зокрема відбувалось оновлення законодавчих документів згідно із суспільними вимогами до навчання дітей та підготовки фахівців. Так, 1977 р. в провінції Квебек гостро постало питання про узаконення в галузі освіти французької мови. Відповідно до законопроекту «Хартія французької мови» (*Charte de la langue française, 1977*) № 101 французька мова стала офіційною у цій провінції, яка посідає провідні позиції у системі освіти Канади (*Charte de la langue française, 1977*), (*Accord in Initial Teacher, 2016*).

Канадське суспільство потребувало якісної підготовки вчителів, тому 2016 р. в країні на федеральному рівні набула чинності Угода про початкову підготовку вчителів (*Accord on Initial Teacher Education, 2016*). Цей документ містить вимоги до вчителя як професіонала. До професійних якостей учителів відносять такі: здатність і готовність спостерігати за педагогічними явищами та процесами, розпізнавати та аналізувати, критично мислити, оцінювати та діяти відповідно до конкретної ситуації; організовувати та підтримувати партнерські відносини між університетом (коледжем) та школою, налагоджувати співпрацю з викладачами з метою розроблення ефективних практик навчання й виховання учнів. Угода гарантує, що внаслідок навчання вчителі здобудуть глибокі знання з навчальних дисциплін, грамоти, способів пізнання та педагогічної діяльності (*Accord on Initial Teacher Education, 2016*).

Вивчення законодавчих і нормативних документів Канади, що регламентували розвиток шкільної та педагогічної освіти у відрізку історії другої половини ХХ – початку ХХІ ст., уможливило виявити характерні особливості діяльності законодавчих органів влади: швидке реагування цих органів влади на державному рівні та рівні провінцій на суспільні потреби в галузі освіти; випереджувальний характер законодавчих ініціатив у межах окремих провінцій; відсутність на законодавчому рівні жорсткого регламентування та стандартизації. Для розкриття рушійних чинників, що впливали на поступ підготовки вчителів початкових класів у контексті освітньої політики урядів

провінцій і федерального законодавства Канади про освіту, важливими є друковані та рукописні джерела з онлайн-архівів федеральної державної установи «Бібліотека та Архів Канади» (Library and Archives Canada), архівна описова база даних Онтаріо (Archives Descriptive Database Ontario).

У Звіті Королівської комісії з питань освіти в Онтаріо (Report of the Royal Commission on Education in Ontario), що розміщений в інтернет-архіві (Internet Archive), здійснено опис ключових цілей і періодів розвитку освіти, а також реорганізації початкової та середньої освіти, зростання чисельності учнів, урізноманітнення шкільних програм: соціальних, релігійних та інших, висвітлені питання щодо централізації та децентралізації в адмініструванні, реорганізації місцевих об'єднаних шкіл та їх адміністрування (Report of the Royal Commission on Education in Ontario, 1950).

Студіювання поданих до Міністерства освіти звітів окремих відомств, а саме: Ради з питань франко-онтаріанської освіти (Council for Franco-Ontarian Education), Комітету з питань взаємодії з освітою (Education Relations Committee), Комісії з вивчення мов (Languages of Instruction Commission), Корпорації освітніх послуг Онтаріо (Ontario Educational Services Corporation), Ради пенсійного плану вчителів Онтаріо (Ontario Teachers' Pension Plan Board), Інституту досліджень освіти в Онтаріо (Ontario Institute for Studies in Education), Управління провінційними школами (Provincial Schools Authority), Комісії з виплати пенсій для вчителів (Teachers' Superannuation Commission) та Ради з освіти вчителів (Teacher Education Council), дало змогу встановити федеральний і провінційний рівні освітньої політики Канади у відрізку історії, що відносимо до хронологічних меж дослідження.

До другої групи джерел із дослідження наукової проблеми зараховуємо *наукові праці інтерпретаційного характеру* – дисертації, монографії, наукові статті, що безпосередньо або побіжно розкривають предмет наукового пошуку, актуальні у різні роки хронологічних меж дослідження питання підготовки вчителя.

Предмет наукового пошуку перебуває в науковому полі історії освіти та педагогічної компаративістики. З метою забезпечення цілісності міждисциплінарного дослідження виокремлено методологічні підходи, що зумовлюють найбільш суттєве увиразнення педагогічних явищ і процесів у міждисциплінарному вимірі.

Студіювання наукових праць із зазначеної наукової проблеми дає підстави стверджувати про стійкий інтерес науковців до різних аспектів підготовки вчителів у Канаді в хронологічних межах дослідження. У руслі дослідження означеної вище наукової проблеми чільне місце посідає дисертація «Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади» української науковиці Н. Мукан. У дослідницькій праці авторка висвітлює окремі питання розвитку освіти в Канаді та характеризує основні особливості становлення учительської професії; зосереджує увагу на змісті професійної освіти педагогів, а також на розвитку компетентностей, які необхідні в освітньому процесі. Дослідниця Н. Мукан характеризує професійну підготовку вчителів у Канаді як підсистему національної системи освіти цієї країни. Підготовка вчителів, на думку науковиці, – це багатогранний феномен, який характеризується розвитком основних професійних знань, потрібних учителю-початківцю, встановленням мінімальних меж компетентності на етапі завершення педагогічної підготовки. У зазначеній праці схарактеризовано системний підхід до організації професійної педагогічної освіти в Канаді на основі постійного оновлення її сутності та оптимізації методів навчання, інтеграції академічних предметів у навчальній програмі педагогічної освіти в органічно цілісну, оптимально діючу й динамічну систему. Н. Мукан висвітлює ключову ідею системи інтеграції академічної програми професійної педагогічної освіти – налаштування на забезпечення цілісного розвитку людини як суб'єкта діяльності й спілкування впродовж усієї її професійної підготовки. Згідно з нею значний інтерес становить багаторівнева неперервна педагогічна освіта Канади, в умовах якої здійснюється професійний розвиток учителів (Мукан, 2005).

Організаційно-педагогічні основи діяльності українознавчих інституцій у системі вищої освіти Канади досліджувала сучасна українська науковиця Ю. Заячук. У науковій розвідці «Організаційно-педагогічні основи діяльності українознавчих інституцій у системі вищої освіти Канади» йдеться про основні підходи до організації навчання у вищих українознавчих інституціях Канади: різні форми дистанційної освіти, їх розвиток в історичному контексті; новітні форми організації навчання з використанням можливостей мультимедійних технологій. Дослідниця акцентує увагу на системі оцінювання знань студентів, що застосовується в українознавчих інституціях канадських університетів, а також офіційне, регламентоване університетом, оцінювання роботи викладача студентами. Ми поділяємо висновок науковиці щодо вдосконалення національної системи освіти України у спосіб застосування новітніх мультимедійних технологій для забезпечення навчального процесу, методики оцінювання роботи студента викладачем та викладача – студентом (Заячук, 2004).

У хронологічних межах дослідження виявлено, що на розвиток системи освіти в Канаді позитивно впливали освітні реформи, завдяки яким удосконалено систему підготовки майбутніх учителів в університетах Канади. Це питання розлого висвітлює В. Павлюк у науковій праці «Вплив освітніх реформ у системі канадської багаторівневої педагогічної освіти на підготовку майбутніх учителів». Науковець зазначив актуальність проблеми дистанційної форми професійно-педагогічної підготовки вчителів. У цьому контексті достатньо продуктивним є досвід Канади, де ця форма освіти використовується як у формальній (організованій), так і в неформальній (самоорганізованій) формах. Найоптимальніше оволодіння курсом дистанційної підготовки здійснюється шляхом електронної освіти, через листування та засоби масової інформації, оскільки використання цифрових ресурсів забезпечує умови для багатостороннього діалогу з викладачем та іншими слухачами. Загалом можна стверджувати, що Канада на початку XXI ст. стала світовим лідером у сфері

дистанційного навчання та впровадженні Болонської системи освіти у вищих навчальних закладах (Павлюк, 2012).

Важливим, на нашу думку, є обґрунтування В. Павлюком основних тенденцій реформування системи багаторівневої педагогічної освіти в Канаді в XXI ст., серед яких: суспільне усвідомлення необхідності «інвестування в людські ресурси»; глобалізація освітніх процесів у системі підготовки вчителів; посилення ринковості педагогічної освіти; розвиток полікультурної підготовки майбутніх учителів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях; фундаменталізація системи педагогічних знань у навчальних програмах як бакалаврів, так і магістрів; посилення мобільності майбутніх учителів на різних етапах і рівнях навчальних програм підготовки. У своєму дослідженні науковець акцентує увагу на тому, що, на відміну від Канади, в українських навчальних програмах різних освітньо-кваліфікаційних рівнів нерідко спостерігається дублювання навчальних елементів, що негативно позначається на мотивації фахівців до підвищення власної кваліфікації. Ми підтримуємо думку В. Павлюка щодо доцільності впровадження ідей канадського досвіду з підготовки майбутніх учителів на законодавчому, теоретико-педагогічному, організаційно-методичному, організаційно-адміністративному та практичному рівнях. Вважаємо, що дослідження з підготовки майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти Канади може сприяти вдосконаленню системи професійного розвитку вчителів України (Павлюк, 2012).

У науковому полі дослідження значний інтерес становить праця І. Руснака «Розвиток українського шкільництва в Канаді». Студіювання цього дослідження дало змогу простежити ретроспективу розвитку українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX ст.). Учений аналізує чинники, що спричинили потреби розвитку рідномовного шкільництва, а саме: соціальні, економічні, демографічні. Особливості й тенденції еволюції розвитку освіти зумовлювалися насамперед соціально-культурними умовами та державною політикою в галузі освіти федерального і провінційних урядів. Автор вказаного дослідження акцентує увагу на підготовці педагогів, які мали володіти не лише

методиками українознавчих дисциплін, але й уміти проводити культурно-просвітницьку роботу з громадою: володіти навичками організації гурткової діяльності, гри на музичних інструментах, співу, диригування хором колективом. Учений наголошує на тому, що ініціаторами відкриття в Канаді українських шкіл виступали парафії греко-католицької церкви (УГКЦ), та осередки Товариства «Просвіта». Вони організовували навчальні заклади трьох типів: повного дня, вечірні та вакаційні (під час літніх канікул). Рідні школи функціонували під опікою громадських товариств, які створювали відповідні шкільні ради (комітети) для забезпечення їхньої нормальної діяльності (обладнання приміщення, добір учителів, фінансування, формування контингенту учнів, залучення педагогів та школярів до культурно-просвітницької роботи в громаді). Учителями здебільшого працювали випускники двомовних учительських семінарій, а також іммігранти, які здобули в старому краї педагогічну освіту та працювали для подальшого вдосконалення системи розвитку рідномовної освіти.

I. Руснак також аналізує організацію підготовки педагогічних кадрів для роботи в двомовних школах, яку забезпечують університети Канади. Наголошує, що між підготовкою вчителів початкової та середньої школи є відмінність. Оскільки перші переважно викладають усі предмети в одному класі, то навчальні програми для них містять значно ширшу інформацію, але не таку глибоку. Вчителі середньої школи, навпаки, викладають один або два предмети, тому їхня професійна підготовка зосереджується навколо дисциплін основної та додаткової спеціалізації, які вивчаються системно та поглиблено.

Підтримуємо думку вченого про те, що діаспора українців зберігає, підтримує та розвиває українські традиції, формує національний дух і патріотизм, свідомість нащадків. I. Руснак зазначає, що на увагу заслуговують: досвід розв'язання проблем національного й релігійно-морального виховання в системі «сім'я – родина – школа – громада»; діяльність громадських організацій та їх взаємодія з державними інституціями поліетнічного суспільства в розвитку національного шкільництва; впровадження українознавчих аспектів у зміст



загальної освіти; створення громадсько-державних органів управління освітою (шкільні ради, батьківські комітети); функціонування позашкільних освітньо-виховних закладів. Представники української діаспори в Канаді цінують національні звичаї, традиції. Тому намагаються не лише їх зберігати, а й примножувати, виховуючи майбутні покоління в національному дусі (Руснак, 2000).

Г. Бигар у дисертації «Українська педагогічна преса Канади як фактор розвитку рідномовного шкільництва в діаспорі (друга половина ХХ ст.)» пише про те, що розвиток системи національної освіти й виховання зарубіжних українців у Канаді зумовив потребу в забезпеченні цієї системи кваліфікованими педагогічними кадрами, озброєними найновішими досягненнями педагогічної теорії та практики, які обізнані з передовим професійним досвідом, ефективними методами й засобами навчання молодого покоління рідної мови як основи функціонування етнічного шкільництва. Г. Бигар виявила, що в освітянських виданнях українців Канади з підвищення якості навчально-виховного процесу в школах і рівня педагогічної майстерності вчителів широко висвітлено досвід його організації на основі єдиного навчального плану і типових робочих програм з усіх українознавчих дисциплін. Це сприяло створенню спільного етноосвітнього простору канадських українців, до того ж особливу увагу звертали на забезпечення навчального процесу в першому класі, де закладаються основи майбутнього розвитку особистості учня, його українознавчої освіти та національної свідомості (Бигар, 2006).

Значний науковий інтерес становить наукова праця Л. Карпинської «Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади». Її авторка доводить, що на становлення й розвиток педагогічної освіти Канади вплинули такі чинники: 1) суспільно-політичні; 2) соціально-економічні; 3) організаційно-педагогічні. Науковиця аналізує витоки педагогічної майстерності та її становлення й розвиток у вітчизняній і канадській педагогічній думці. У праці висвітлено ідеї канадських дослідників щодо характеристики сутності та компонентів педагогічної майстерності

майбутніх учителів: знання – загальні педагогічні, предметні, знання учнів, знання навчального плану, освітніх умов і фундаментальних основ освіти; педагогічна поведінка й педагогічна філософія (що разом утворюють педагогічний стиль); психологічні характеристики вчителя і його вербальні вміння. В контексті осмислення нових вимог щодо підготовки вчителя XXI ст. у дослідженні охарактеризовано та проаналізовано розвиток професійної майстерності вчителя Канади та України. Поділяємо думку Л. Карпинської, що впровадження канадського досвіду може ефективно впливати на систему підготовки педагогічної майстерності педагогів України в умовах розбудови Нової української школи (Карпинська, 2005).

Наукові дослідження, що спрямовані на підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, схарактеризовані у дисертаційному дослідженні «Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади» автора В. Погребняка. Науковець акцентує увагу на чотирьох напрямках підготовки майбутніх учителів у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади: 1) вивчення культурної спадщини народів і громад Канади та світу; 2) інтеграція полікультурного виховання до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої та фахової психолого-педагогічної підготовки; 3) опанування спеціалізованих навчальних курсів із теорії та методики полікультурного виховання; 4) здійснення науково-пошукової діяльності на засадах полікультурного виховання. У праці автор зосереджує увагу на характеристиці складників (виховний, змістовий, інструментальний), що входять до структури педагогічної полікультурної компетентності вчителя. Достатньо розлого висвітлено соціокультурні та організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективною підготовки майбутнього вчителя до діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади. Йдеться про реалізацію цілісного підходу, соціально-культурологічну спрямованість змісту підготовки вчителя, що відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти; єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики; забезпечення

неперервної професійної педагогічної освіти засобами спеціально створеної науково-методичної системи (Погребняк, 2010).

За результатами джерелознавчих студій з'ясовано наявність стійкого інтересу в науковому середовищі до проблеми розвитку неперервної освіти в Канаді. Нині неперервна освіта розглядається як процес, спрямований на розвиток навичок XXI століття. Неперервна освіта – це додаткова освіта, цілеспрямовано організована, яка не закінчується після присвоєння кваліфікації певного рівня (етапу, циклу) формальної освіти (Астахова, 1998: 138). Значна увага приділена реалізації освітньої стратегії навчання впродовж життя, що є підґрунтям для однієї із основних ключових компетенцій, яку людина має розвивати.

Науковиця О. Барабаш у праці «Розвиток неперервної освіти у Канаді» з'ясувала, що для неперервної освіти в Канаді початку XXI ст. притаманні: мета (розвиток потенціалу особистості, громадянина, фахівця, здатного протистояти викликам сьогодення); пріоритети (цінність знань, доступність інформації, інтеграція освітніх технологій, забезпечення базової освіти, розвиток людського капіталу); основні функції (розвивальна, компенсаторна, адаптивна), а також її принципи: гнучкості й варіативності освіти, удосконалення організації діяльності системи загальної освіти, перебудови й трансформації системи професійної освіти, розвиток освіти для літніх людей, активізації використання новітніх освітніх технологій. Дослідниця також акцентує увагу на компонентах, що характеризують сучасну систему неперервної освіти Канади, до яких відносить: навчання й розвиток у ранньому дитинстві, систему початкової та середньої освіти, професійну освіту, навчання дорослих та розвиток умінь і навичок, які набувають реалізації в різних видах цільової навчальної діяльності. О. Барабаш наголошує на тому, що неперервна освіта в Канаді нині є чинником соціального розвитку.

Ми поділяємо думку О. Барабаш щодо впровадження на теренах України використання ідей та досвіду Канади для розвитку неперервної освіти з можливістю застосування їх під час розроблення національних освітніх

стандартів, для підготовки нормативно-правової документації з питань неперервної освіти (Барабаш, 2014).

У науковій розвідці «Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)» науковиця М. Лещенко висвітлює окремі аспекти теоретико-практичної підготовки вчителів у Канаді до естетичного виховання. Вона звертає увагу на важливість формування у майбутніх педагогів ціннісних уявлень про значення мистецтва для розвитку дитячої індивідуальності. На думку авторки дослідження, виховання естетичних почуттів у школярів є першочерговим завданням учителя. М. Лещенко переконана, що вміння комунікувати з дітьми, стимулювати їхній креативний розвиток мають бути визначальними під час добору спеціалістів для викладання мистецтвознавчих дисциплін. У дослідженні висвітлено значний пласт матеріалу, що розкриває сутність упровадження технології «виховання мистецтвом» для педагогів, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. Зазначені ідеї актуальні нині в освітньому просторі України в контексті розбудови Нової української школи та виробленні теорії й практики інклюзивної освіти (Лещенко, 1997).

У руслі дослідження наукової теми значний науковий інтерес становить праця О. Слоньовської «Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади». На ґрунтовному матеріалі авторка розкриває історичні, соціально-економічні передумови розвитку, становлення та змісту полікультурної підготовки вчителів. За результатами компаративного аналізу О. Слоньовська виосновує умови адаптації канадського досвіду в систему професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні (Слоньовська, 2011).

Зважаючи на предмет дослідження, теоретичне підґрунтя становлять праці сучасних українських учених, які опосередковано висвітлюють актуальні проблеми педагогічної освіти і підготовки вчителів у зарубіжних країнах з метою адаптації продуктивного досвіду в освітній простір України. У цьому контексті значний інтерес становить теоретико-практична спадщина І. Зязюна. Як зазначає

О. Семенов у праці «Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект», І. Зязюн пов'язував культурний розвиток особистості із створенням нових цінностей, він вважав духовність, інтелігентність домінуючими рисами особистості. Духовність характеризує учителя, зокрема, як системоутворювальний компонент цілісної педагогічної реальності, про що стверджує і М. Лещенко: ідеї І. Зязюна поєднують особистісні смисли із суспільними (Семенов, 2013).

Вивчення теоретичних джерел, що висвітлюють окремі аспекти дослідження наукової проблеми за проблемно-тематичним та хронологічним критеріями, уможливило добір праць, які розкривають окремі аспекти підготовки педагогів. Зокрема, в дослідженні А. Чирви «Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади» окреслено основні форми інтернаціоналізації змісту вищої освіти в Канаді: навчальні курси, вивчення яких відбувається за межами країни згідно з програмами індивідуальної та інституційної мобільності; спецкурси міжнародного характеру, що збагачують зміст базових навчальних дисциплін; навчальні дисципліни з міжнародним виміром, що викладаються в рамках навчальних планів спеціальностей; інтернаціоналізовані навчальні програми нових інтернаціоналізованих спеціальностей. А. Чирва з'ясував тенденції модернізації підготовки педагогів на федеральному, провінційному рівнях, а також обґрунтував організаційні засади інтернаціоналізації змісту вищої (педагогічної) освіти в університетах Канади (Чирва, 2012).

Досліджено суміжні аспекти, що сприяють розкриттю предмета нашої дисертації, висвітлені в дослідницькій праці І. Бахова «Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади та США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)». Дослідник виявив особливості підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Канади та США, а саме: учителі здобували монокультурну освіту; з програм підготовки вилучалися важливі питання, як-от расові, класові, гендерні, стосовно культурних особливостей учнів, а також щодо вмінь учителя ефективно спиратися на ці

відмінності в навчальному процесі. Науковець виокремив організаційно-педагогічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах Канади та США в контексті полікультурності. Також обґрунтував тенденцію до інтеграції полікультурних засад у професійній підготовці вчителів в умовах навчання у чотирирічних коледжах та університетах. У своїй праці І. Бахов подає розлогу характеристику різноманітних програм навчальних дисциплін, що наповнені полікультурним контентом. Автор дослідження, про яке йдеться, схарактеризував особливості розвитку творчих здібностей студентів, інтеграції теоретичних і практичних полікультурних компонентів у процесі професійно-педагогічної підготовки фахівців освітньої галузі. У практику підготовки вчителів упроваджується система наставництва та організації консультативної роботи з полікультурних питань, що сприяє формуванню фахових полікультурних компетентностей учителів (Бахов, 2017).

Опираючись на суголосні ідеї Б. Патона, В. Андрущенко висновує думку про стратегії модернізації педагогічної освіти в Україні та підготовки вчителів до роботи в нинішніх умовах розбудови освітнього простору в контексті євроінтеграції. Задля цього, переконаний учений, підготовку педагогів у закладах вищої освіти (ЗВО) варто щільніше поєднати з вітчизняною та світовою наукою. На думку автора, поєднання практики підготовки фахівців із освітньої галузі з науковими надбаннями зумовлює відхід від застарілих дидактичних систем і створює умови для вдосконалення стандартів, упровадження в освітній процес ЗВО сучасних технологій і новітнього науково обґрунтованого змісту, що розкриває основні знання про світ і місце та роль людини нової генерації в його розвитку (Андрущенко, 2000).

У науковому середовищі України проблема підготовки вчителя початкової школи є предметом наукового аналізу й осмислення. З цієї точки зору важливим є дослідження науковиці Л. Нос «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади». У цій праці акцентується на професійній підготовці вчителя початкової школи на освітніх факультетах

університетів в умовах децентралізації управління освітою в Канаді. Науковиця зосереджується на характеристиці науково-методичних комплексів для підготовки вчителів початкової школи та умов їх адаптації у закладах вищої освіти в Україні. Чільне місце в дослідженні відведено проблемі впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес університетів Канади і України. Л. Нос висвітлює особливості практичної підготовки вчителів під час використання різних видів практик з метою нівелювання відриву педагогічної теорії та чинної практики (Нос, 2013).

Ураховуючи предмет дослідження та його хронологічні межі, не можемо обминути увагою наукову працю М. Запотічної «Розвиток освіти корінних народів Канади». Авторка за результатами компаративного аналізу виокремила та схарактеризувала чотири періоди розвитку освіти корінних народів цієї країни: 1) розвиток традиційної педагогіки корінних народів; 2) асиміляційний – вплив місіонерів на освіту корінних народів; відкриття перших шкіл та шкіл-інтернатів для освіти корінних народів; 3) інтеграційний – вплив федерального уряду Канади на освіту корінних народів; 4) сучасний – контроль корінних народів за розвитком власної освіти. Дослідниця висвітлила такі особливості стилю навчання корінних народів Канади: по-перше, навчання за допомогою спостереження та практичної діяльності; подруге, цілісний підхід; по-третє, дедуктивний метод; по-четверте, співпраця і навчання у групах; насамкінець, рефлексивний стиль мислення (Запотічна, 2020).

Для уточнення магістральних напрямів підготовки вчителів початкових класів в Україні і проведення зіставного аналізу важливими є ідеї, висвітлені в «Білій книзі національної освіти України», надрукованій 2009 р. (упор. В. Громовий). У цій публікації колектив авторів НАПН України висвітлив провідні стратегічні лінії, розроблені науковим середовищем, щодо реалізації компетентнісного підходу до підготовки вчителів, якісної технологічної підготовки майбутніх учителів, формування в студентів цифрової та фахових компетентностей, організації заснованого на інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ) інструментально-технологічного та інформаційно-ресурсного

забезпечення освітнього процесу в закладах вищої освіти, удосконалення нормативно-правової галузі в освіті (Біла книга, 2009:31).

Наукова проблема становлення й розвитку підготовки вчителів у Канаді в різні роки привертає увагу багатьох канадських дослідників. Наукове поле їхніх досліджень становлять різні аспекти змістово-методичного забезпечення процесу навчання й підготовки здобувачів професійно-педагогічної освіти до роботи в полікультурному освітньому просторі Канади, історії розвитку освіти. Студіювання джерел із проблеми дослідження уможливило виявити пріоритетні напрями досліджень у різних канадських університетах, зокрема праці з концептуальних основ канадських педагогічних освітніх програм, авторами яких є Т. Рассел (T. Russell), А. Мартін (A. Martin), К. Коннор (K. O'Connor), Ш. Буллок (Sh. Bullock) та Д. Діллон (David Dillon). Досліджено, що в різні роки хронологічного відтинку другої половини ХХ – початку ХХІ ст. одним з ключових питань було вирішення проблеми розриву між теоретичним матеріалом і практичною складовою. Т. Хашер (T. Hascher), Ю. Кокард (Y. Cocard) та Р. Мосер (P. Moser) стверджували, що, з одного боку, диференціація між теорією (застосування меншої кількості теоретичного матеріалу), а з іншого – досвід і навчання можуть наштовхнути вчителів на таку думку: «Забудь про теорію, практика – це все» (Thomas, 2013).

Дослідження Л. Лемішко (L. Lemisko) та К. Клаузен (K. Clausen) заслуговує на увагу з огляду на уточнення передумов дослідження наукової теми в зазначених хронологічних межах. Автори у праці «Зв'язки, суперечності та витоки: навчальна програма та педагогічна реформа в Альберті та Онтаріо, 1930 – 1955» («Connections, Contrarities, and Convolutions: Curriculum and Pedagogic Reform in Alberta and Ontario, 1930–1955») характеризують погляди на реформування освіти в провінціях Альберта та Онтаріо у період 1930–1955-ті роки. Завдяки дослідженню цих науковців вдається з'ясувати умови, що вплинули на проведення реформ у цих провінціях. Зіставний аналіз підготовки вчителів до роботи в початкових школах до 50-х років ХХ ст. дає змогу встановити таке: у провінціях Альберта та Онтаріо узвичаїлися достатньо



традиційні підходи до навчання. Зміни демографічних, соціально-економічних умов після Другої світової війни зумовили необхідність удосконалення професійної підготовки вчителів, а також спонукали до створення та розроблення необхідного методичного забезпечення; потребу в філософському розумінні реформування освіти; вплив соціального, політичного, а також інтелектуального середовища (Lemisko, Clausen, 2006).

Канадський учений Р. Гідні (R. Gidney) 1997 р. в праці «Від надії до Гарріса: переформування шкіл Онтаріо» досліджує основні зміни, що були запроваджені в провінції урядом Гарріса в 1997–2018 рр., зокрема цілі та завдання докорінного вдосконалення системи освіти провінції Онтаріо. Учений характеризує етапи розвитку шкільної освіти та, відповідно до них, зміни, що мали місце в підготовці вчителів до роботи в школах (Gidney, 1999).

За результатами вивчення праці Дж. Белла (G. Bell) та Е. Паско (E. Pascoe) «Уряд Онтаріо: структура та функції» («Ontario government: structure and functions») з'ясовано: потужним рушієм удосконалення підготовки вчителів початкових класів була реструктуризація системи управління, що стартувала в лютому 1993 р.; міністерства освіти провінцій, коледжі й університети були об'єднані у єдине Міністерство освіти і підготовки (Ministry of Education and Training) (Bell, Pascoe, 1988).

Для уточнення особливостей підготовки вчителів, зокрема початкових класів, важливою є праця Джуді Волкер (Judich Walker) та Ксін Чі вон Бергманн (Hsing Chi von Bergmann) «Політика освіти вчителів у Канаді: поза професіоналізацією та дерегуляцією». Авторки досліджували питання управління освітою вчителів, політику реформування та політичний контекст підготовки вчителів у хронологічних межах 2000–2010 рр. у чотирьох канадських провінціях: Альберта, Британська Колумбія, Манітоба та Онтаріо. У цій праці висвітлено питання дерегуляції та професіоналізації в освітній політиці канадській політиці Канади впродовж першого десятиліття XXI ст. (J. Walker, Hsing Chi von Bergmann, 2013)

Студіювання наукових джерел засвідчує, що канадські вчені досліджували освітню політику на як на рівні окремих провінцій, так і на федеральному. Виявлено, що в умовах децентралізації управління освітою в Канаді значну частку функцій управління освітою виконують керівні органи провінцій. Згідно з чинною в цій країні структурою освіти реформи зазвичай започатковують уряди провінцій, що функціонують одночасно у законодавчому полі провінції та загальнодержавному. Часто уряди провінцій ініціювали зміни стосовно шкільної освіти й підготовки вчителів (Hallman, 1992).

Орієнтуючись на основні засади освітньої політики, у Канаді кожна юрисдикція обирала для себе відповідну модель змістово-методичного забезпечення, навчальні програми, що враховують соціально-політичні, культурні, регіональні особливості суспільства. Так, Дж. Томкінс (G. Tomkins) стверджував, що загальний набір ідей у розвитку освітньої галузі зазвичай закладений в основу розвитку навчальних освітніх програм (Tomkins, 1986).

Вивчення праць канадських дослідників, суголосних темі дисертації, дає змогу осмислити сутнісні особливості поступу змін цілей, завдань, програм підготовки вчителів початкових класів у контексті багатоманітності моделей освіти Канади. У руслі наукового пошуку інтерес становить праця Ж. Шенон (G. Channon) «Тенденції у навчальних програмах підготовки вчителя в Канаді» (Trends in Teacher Preparation Curricula in Canada). Дослідниця визначила основні напрями розвитку педагогічної освіти в Канаді 1960 – 1970-х років минулого століття. Вона вважає, що тоді характерним було збільшення тривалості навчання майбутніх педагогів; програма їхньої підготовки зазнала змін згідно із суспільною потребою якісної академічної підготовки фахівців. Відповідно до нових завдань в освітній процес коледжів та університетів упроваджено широкий спектр експериментальних програм для вибору студентами. Значна увага приділялася стажуванню студентів на робочому місці (у школі). Процес навчання будували з урахуванням міждисциплінарного, тематичного та інноваційного підходів. Для підвищення якості професійно-педагогічної освіти впроваджували мікронавчання, рольові ігри, інформаційно-комунікаційні

технології. Студентів опосередковано долучили до програми розвитку та управління закладом освіти. У підготовці вчителів сталися зміни, було спрощено складання стандартизованих іспитів. Вагома новація в підготовці вчителів до роботи в початкових школах полягала в упровадженні курсів, що сприяли впровадженню інноваційних практик для педагогів-початківців (Channon, 1971).

За результатами аналізу джерела Л. Лемішка (L. Lemisko) та В. Клаузена (W. Clausen) «Зв'язки, протиріччя та витoki: навчальна програма та педагогічна реформа в Альберті та Онтаріо, 1930–1955» (Connections, Contrarities, and Convolutions: Curriculum and Pedagogic Reform in Alberta and Ontario, 1930–1955), що розкриває поступ шкільної освіти і підготовки вчителів для роботи в школах Канади, досліджено провідне значення освітньої політики в провінціях Онтаріо та Альберта. Ці провінції, як засвідчують факти, вважалися освітніми лідерами Канади впродовж тривалого часу. Період 1930–1955-х років ознаменований тим, що саме в цей час відбувалося створення спільних регіональних навчальних планів. Це спонукало до врахування унікальних обставин, що впливали на освіту в цих двох провінціях, та спільних і відмінних культурних, демографічних особливостей кожної з них. Сутність реформи полягала в необхідності розроблення спільної концепції розвитку шкільної освіти й підготовки педагогів у цих провінціях (Lemisko, Clausen, 2006).

Значну увагу іноземних науковців привернув компаративний аналіз розробок інтегрованих програм педагогіки та їх реалізація в Альберті та Онтаріо у період 1930–1955 рр. Ці роки цікаві тим, що в провінціях Канади відбувався розвиток навчальних програм та проводилися педагогічні експерименти (Lemisko, Clausen, 2006).

У поступі першої хвилі освітньої реформи (1930–1955) навчальний план доповнено нетрадиційними навчальними курсами, серед них сільське господарство, охорона здоров'я та громадянська освіта. Пізніше впроваджувалися навчальні програми, що забезпечували інтеграцію традиційних та нетрадиційних предметів, як-от: історія, географія та громадянське суспільство в інтегрований курс «Соціальне дослідження». Навчальний план

підготовки вчителів доповнено курсом «Підприємство» з метою інтеграції соціальних досліджень з наукою, охороною здоров'я та іншими предметами в межах проєкту, що був визнаний як ефективний у розвитку освіти періоду 1930–1955 рр. (Lemisko, Clausen, 2006).

Окремі аспекти реформування шкільної освіти й підготовки вчителів висвітлено в статті П. Аксельрода (P. Axelrod) «Історична писемність та канадська освіта з 1970-х до 1990-х років». Автор виклав провідні ідеї трансформації шкільної освіти: від навчання у формальних і традиційних школах до створення умов для розвитку дитини. За його тлумаченням, «свобода є природною для розвитку дитини; зацікавленість є мотивацією для всієї роботи педагога; учитель не посібник, а майстер викладання» (Axelrod, 1996).

Стрімке зростання технологічної парадигми в розвитку шкільної освіти Канади та підготовки вчителів початкових класів для роботи в нових умовах сталося в 1990-ті роки. У той час стратегії розвитку та зміцнення освіти Канади все частіше визначаються урядами провінцій і федеральним Міністерством освіти за участі широкого кола громадськості. Р. Гнатишин (R. Hnatyshyn) у травні 1991 р. у «Тронній промові...» (Speech from the Throne...) під час чергового засідання парламенту слушно зазначив: «Здатність Канади процвітати в глобальній економіці визначатиметься рівнем навчальних досягнень канадців» (Speech from the Throne to Open the Third Session Thirty-Fourth Parliament of Canada, 1991). Проте, на думку вченої Р. Фосетт, (Ruth Fawcett, 1991), у Канаді тих років існували значні проблеми з науковою освітою; канадці без ентузіазму продовжували кар'єру у сферах наукової й технологічної підготовки. Внаслідок цього існував дефіцит наукових працівників, технологів та інших спеціальностей. У праці Р. Крокера (Robert K. Crocker) «Досягнення науки в школах Канади: національні та міжнародні порівняння» (Science Achievement in Canadian Schools: National and International Comparisons) зазначається, що «суттєвою характеристикою освіти в Канаді» є «виключно вплив юрисдикцій на освіту, а також властива їм різноманітність...». Відповідно, цей процес дуже

ускладнює спроби комплексного бачення наукової освіти в Канаді (Crocker, 1990).

Станом на 1990-ті роки в школах Канади було обмаль навчальних програм з природничих наук, пропонованих для всіх провінцій. Деяка різниця існувала у вищих класах, де програми лише незначною мірою відрізнялися в межах різних провінцій. Зміни до шкільної освіти учнів зумовили нові вимоги до підготовки вчителів, що стосувалися готовності педагогів до якісного викладання предметів природничого циклу. Значна увага також приділялася подоланню гендерних диспропорцій у кадровому забезпеченні діяльності початкових і середніх шкіл: у початковій школі здебільшого чисельно переважали жінки, а на рівні середньої школи вчителями переважно працювали чоловіки.

У праці «Наукова освіта в Канаді» («Science Education in Canada») Р. Фосетт запропонувала підходи до вдосконалення навчання майбутніх учителів у різних провінціях Канади. На її думку, у вказаному часовому проміжку назріла необхідність покращити фахову підготовку вчителів, забезпечивши вивчення методик викладання наук на всіх рівнях. У цьому сенсі зміни потрібні були й щодо підготовки вчителя початкової школи. Значна увага приділена покращенню викладання методик у педагогічних коледжах. Зокрема, у педагогічних середовищах коледжів систематично обговорювали нові наукові ідеї та різні методики навчання учнів; також започатковано інтеграцію науки й практики в навчанні учнів із метою залучення зацікавлених дітей до наукових досліджень. Реформи в галузі підготовки вчителів залежали від провінцій, де вони проводилися, що гальмувало формування єдиного освітнього простору. Тому на часі було створення єдиного Національного центру наукової освіти для координації змін до підготовки вчителів на національному рівні. У згаданій вище статті Р. Фосетт зауважувала що наукова освіта повинна починатися з міцної бази в початковій школі, але вона повинна продовжуватися в середній школі, університеті та за його межами. У руслі стратегії навчання впродовж життя заклади освіти виконували місію підготовки адаптивних особистостей до

опанування нових навичок і технологій, вміння будувати свою кар'єру в умовах конкурентності (Fawcett, 1991).

Як засвідчують результати історико-педагогічних студій, у 1980-х роках у підготовці вчителя початкової школи ключовим завданням було забезпечення практико орієнтованого навчання в коледжах та університетах. Для реалізації цього завдання в освітній процес університетів упроваджено оновлені програми підготовки вчителів, а в них, крім того, – рефлексивний практикум. Зазначені зміни, характерні для підготовки вчителів у ці роки, достатньо чітко окреслив директор Департаменту освітнього розвитку та оцінки безперервної освіти Гарвардської медичної школи Д. Шон (D. Schön): педагогічний досвід (практика) насамперед має бути центральним у програмі професійної педагогічної освіти; школа і, можливо, спільнота мають стати основним місцем для їхнього навчання. Він акцентував увагу на включення у навчальну програму підготовки вчителів музичних і мистецьких студій, а також студій дизайну (Schön, 1987).

Завдяки проведеному дослідженню встановлено: зарубіжні дослідники в часовому проміжку 1990–2000-х років фокусували увагу на наукових проблемах, пов'язаних із розвитком школи та педагогічної освіти й підготовки вчителів у мультикультурному середовищі Канади. У праці «Глобальна освіта в початкових школах Канади: дослідницьке навчання» («Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study») дослідниці Карен Манді (Karen Mundy) та Керолайн Меніон (Carolin Manion) констатують необхідність удосконалення підготовки вчителів згідно з глобалізаційними викликами, щоб мати здатність і готовність реагувати на різноманітні потреби та інтереси здобувачів освіти. Також майбутні педагоги мають забезпечувати глобальну освіту в навчальних закладах (Mundy, Manion, 2008).

Студіювання дослідницьких надбань канадських авторів дає змогу зробити узагальнений висновок про актуалізацію науковою спільнотою на зламі ХХ–ХХІ ст. різних аспектів удосконалення освіти в епоху глобалізації. У царині підготовки вчителів спостерігалася тенденція до визнання особливої суспільної

місії вчителя. Забезпечення глобальної освіти та задоволення потреб студентів у процесі їхньої підготовки у вищих навчальних закладах розглядали в сув'язі з подоланням у майбутніх учителів відсутнього в них глобального розуміння професії (Walters, Garii & Walters, 2009).

Зазначена вище проблематика відповідала тогочасним суспільним вимогам до підготовки вчителів, пов'язаних з пріоритетами солідарності, толерантності, різноманітності. Згадані вже К. Манді та К. Меніон у своїй праці «Глобальна освіта в початкових школах Канади: дослідницьке навчання» розкривають зв'язки між підготовкою вчителів з метою сприйняття глобальних перспектив розвитку освіти та вдосконаленням практик навчання (Mundy, Manion, 2008).

У низці досліджень простежуємо висвітлення проблем щодо програмового забезпечення навчання вчителів. Йдеться про уточнення змісту професійно-педагогічної діяльності. Чільне місце при цьому відводять параметрам розуміння глобальної освіти та диференційованого навчання. Для впровадження диференційованого підходу до навчання важливими були особистісно-професійні якості вчителя, а саме: ініціативність, готовність до групової роботи з учнями, вміння поєднувати роботу з окремими учнями і малими групами учнів, швидка адаптація до зміни швидкості виконання завдання як спосіб задоволення потреб учнів, сприяння засвоєнню знань і потребам учнів (Tomlinson, Brighton, & Hertberg, 2003).

Дослідження канадських авторів у галузі підготовки педагогів 1990-2010-х років висвітлювали нові підходи до забезпечення структури та змісту навчання майбутніх учителів початкових шкіл. Зокрема, в ці роки унормовано компоненти змісту педагогічної освіти; чільне місце відведено курсовим роботам і практичним заняттям, що мало посилити практичний компонент підготовки вчителів та забезпечити зв'язок їхнього навчання з практичною роботою у школах, взаємодію в різнокультурних соціальних середовищах і громадах. З цією метою в освітній процес упроваджували практикум з критичної рефлексії. Значна увага спрямовувалася на розвиток альтернативних систем освіти дітей і

дорослих, концептуальних ідей щодо вдосконалення освіти Канади загалом (Risko, Roskos, & Vukelich, 2002).

На початку 2000-х років у руслі дослідження наукової проблеми тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді спостерігалася трансформація від пріоритетів юрисдикції провінцій у виробленні стратегій педагогічної освіти до федеральної юрисдикції, що і з'ясовано під час дослідження.

Робочою групою з якості навчання (Work Group on Teaching Quality) Федерації вчителів Канади (Canadian Teachers' Federation, CTF) було започатковано дослідження з якості навчання та викладання в закладах освіти. Досліджували престижність професії вчителя в Канаді. Експерти здійснили опитування студентів – майбутніх учителів щодо того, наскільки вони задоволені обраною професією, за такими показниками: сприйняття вчителів суспільством; які життєві цінності та принципи домінують у роботі з дітьми; мотивація до розвитку та самовдосконалення; наскільки професія вчителя престижна в канадському суспільстві; рівень задоволення обраною професією. Відповідно до результатів дослідження, проведеного робочою групою Canadian Teachers' Federation, узагальнено результати, які підтверджували слухність занепокоєння освітянських громад, наукових кіл, федерального та провінційних урядів якістю особистісно професійної підготовки вчителів. Результати опитування «Голос канадських учителів щодо викладання та навчання» (The Voice of Canadian Teachers on Teaching and Learning) дають підстави вважати, що, попри наявне в студентів позитивне ставлення до роботи з дітьми та їхню готовність здійснювати педагогічну підтримку, 60 % респондентів не були готові до реалізації особистісного потенціалу; 57 % опитаних виявили незрілість критичного мислення; 50 % учасників опитування мали проблеми щодо «хороших» життєвих звичок (The voice of Canadian teachers on teaching and learning, 2011). Заважаючи на результати цього дослідницького проєкту, робоча група надала рекомендації про необхідність соціального опитування вчителів державних шкіл з питання якості навчання учнів у державних школах Канади.



На федеральному рівні, як і на рівні провінцій, зазнав змін статус учителя, і насамперед статус учительських спільнот. Суспільне визнання мала професія вчителя як провідника в навчанні та вихованні учнів. Це зумовило розвиток нового бачення професійних вимог до підготовки вчителів, а саме: лідерство в навчанні учнів; експертність у роботі вчителя – знання і досвід прийняття рішення про освіту в К-12; долучення вчительської спільноти до вироблення освітньої політики на провінційному та федеральному рівнях (The voice of Canadian teachers on teaching and learning, 2011).

Опублікований 2011 р. звіт за результатами виконання проєкту «Голос канадських вчителів щодо викладання та навчання» засвідчує зміну пріоритетів: із суто професійного до особистісно гуманістичного. Так, 90 % респондентів обрали професію вчителя завдяки власним уподобанням – «подобається працювати з дітьми» (enjoy working with children), причому понад 80 % указували на те, що для них важливо: «змінити життя дітей» («making a difference in children's lives»); «надавати допомогу в розвитку та мотивації дітей» (helping develop and motivate children); «любов до навчання» (love of learning) (Freiler, Hurley, Canuel, 2012).

До групи *дидактичних* джерел віднесено програми підготовки вчителів в університетах провінцій Канади в хронологічних межах наукового пошуку. Студіювання зазначених джерел дає фактичний матеріал для аналізу тенденцій підготовки вчителя початкової школи в канадських провінціях Онтаріо, Саскачеван, Британська Колумбія. Документальне підтвердження тенденцій підготовки вчителя початкової школи подано: у програмі підготовки вчителів Університету Брока (Brock University), що в провінції Онтаріо (Teacher Education Program Handbook, 2019/2020); у програмі підготовки вчителів початкової школи в Оттавському університеті (uOttawa), що також працює в провінції Онтаріо (Teacher Education Pre-Service Programs, 2015); програмі підготовки вчителів в Університеті Реджина (University of Regina), що діє в провінції Саскачеван (University of Regina, 2005/2006); програмі підготовки вчителів університету Британської Колумбії 2011 р. (University of British Columbia).

Історико-педагогічне дослідження наукової теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» перебуває в міждисциплінарному вимірі та потребує аналізу й уточнення категоріального апарату в руслі історії освіти й педагогічної компаративістики. У руслі наукового пошуку виокремлено групу *довідкових* джерел, до них віднесено: словники, енциклопедії, довідники.

За результатами категоріального аналізу уточнено сутність ключових понять дослідження: «тенденції», «підготовка», «передумова», «розвиток», «чинники розвитку».

У «Словнику української мови» (за ред. І. К. Білодіда, 1979:72) сутність поняття «тенденція» розглядається як напрям розвитку чого-небудь. Встановлено аналогічне до зазначеного вище тлумачення «тенденція», подане у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В. Т. Бусла, 2004:1238). Деяко ширше поняття «тенденція» потрактовано в «Словнику термінів з професійної освіти» (за ред. О. І. Шапран, 2013:244), а саме як «можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямку».

Відповідно до предмета дослідження наукової теми важливо встановити передумови та джерела тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в історичному проміжку часу 1950–2010-х років. У «Словнику української мови» (за ред. І. К. Білодіда, 1975:178) і «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В. Т. Бусла, 2004:725) поняття «передумова» визначене як попередня умова існування, виникнення, діяння чого-небудь.

У контексті наукової проблеми дослідження поняття «підготовка» у «Словнику української мови» (за ред. І. К. Білодіда, 1975:418) трактується як процес забезпечення, здійснення, проведення, існування чого-небудь, завчасно роблячи, готуючи до цього все необхідне.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В. Т. Бусла, 2004:767) значення поняття «підготовка вчителя» подано достатньо опосередковано: основна увага зацентрована на здобутих знаннях, навичках і практичному досвіді, набутих у процесі навчання та практичної діяльності.

У наукових працях сучасні українські вчені поняття «підготовка вчителя» розглядають у сув'язі із сутністю категорії «педагогічна освіта» – це «...система підготовки фахівців для закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, .... виконує комплекс взаємопов'язаних завдань: по-перше, сприяти соціально-ціннісному розвитку майбутнього педагога, його фундаментальній загальнокультурній, моральній і громадянській зрілості, по-друге, допомагати йому у професійному становленні та спеціалізації у професійній діяльності» (Євтух, 2008, с. 646).

У сучасній педагогічній науці послуговуються поняттям «педагогічна освіта», що розкриває педагогічний процес і його результат у широкому сенсі. У «Енциклопедії освіти» (гол. ред. В. Г. Кремень, 2008) поняття «педагогічна освіта» розглядається в руслі наявної системи «професійної підготовки всіх осіб, причетних до навчання і виховання молодого покоління» (Енциклопедія освіти, 2008:646)

Історико-освітній контекст дослідження зазначеної наукової проблеми потребує уточнення поняття «розвиток», що має різні тлумачення у словниках. Так, у «Словнику української мови» (за ред. І. К. Білодіда, 1977:631) сутність поняття «розвиток» подано як процес якісних змін явищ і переходу з одного якісного стану до іншого. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (за ред. В. Т. Бусла, 2004:1043) поняття розвиток асоціюється зі зміною якостей людини – ступеня її «освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості». У «Словнику педагогічних та психологічних термінів» (за ред. Н. Несторук, 2019:107) «розвиток» – це «специфічний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, накопичення кількісних змін і перехід їх в якісні».

У руслі дослідження інтерес становить розгорнуте визначення поняття «розвиток», що подано в «Психолого-педагогічному словнику» (уклад. Е. С. Рапацевич, 2006:660), де цей термін визначено як філософську категорію, що слугує для вираження процесу руху, зміни цілісних систем. До найбільш

характерних особливостей цього процесу в словнику Рапацевич віднесено такі: виникнення нових станів або об'єктів, направленість і незворотність, закономірність, єдність кількісних і якісних змін, взаємозв'язок прогресу і регресу, наявність протиріч, циклічність.

З метою уточнення й кореляції поняттєвого апарату дослідження наукової теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» використано іноземні джерела (словники, енциклопедії), що віднесено до групи довідкових джерел згідно з розробленою класифікацією, це, зокрема: «Словник освіти» (A Dictionary of education, Good, 1973); «Посібник з освітніх термінів англійської мови» (A guide to English educational terms, Gordon, Lawton, 1984); «Стислий словник освіти» (The concise dictionary of education, L. Hawes, 1982); «Міжнародний словник освіти» (International dictionary of education, Page, Thomas, 1977); «Енциклопедія освіти Блонда» (Blond's encyclopaedia education, Blishen, 1969); «Індекс освіти» (The education index, Carpenter, 1957); «Освітня енциклопедія» (The encyclopedia of education, Ebel, 1969); «Енциклопедія освітніх досліджень» (Encyclopedia of educational research, Mitzel, 1982); «Міжнародна енциклопедія вищої освіти» (The international encyclopedia of higher education, Knowles, 1977); «Енциклопедія сучасної освіти» (Encyclopedia of modern education, Rivlin, 1943); «Міжнародна енциклопедія суспільних наук» (International encyclopedia of the social sciences, Sills, 1968).

Отже, студіювання дослідженості проблеми підготовки вчителів початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) перебуває в площині міждисциплінарного наукового поля. Відповідно до проблемно-тематичного та хронологічного критеріїв виокремлено та схарактеризовано чотири групи джерел.

До першої групи законодавчих джерел віднесено федеральні закони, що визначали правові, цільові засади підготовки вчителя початкової школи в руслі освітньої політики, і закони окремих провінцій, що забезпечували можливість

реалізації актуалізованих завдань підготовки вчителя початкової школи в хронологічних межах дослідження (додаток А).

Групу наукових (інтерпретаційних) джерел становлять дисертації українських дослідників з різних аспектів предмета наукового пошуку, наукові статті українських і канадських авторів, наукові звіти, що студіювалися з метою всебічного вивчення порушеної проблеми.

Групу дидактичних джерел становлять програми підготовки вчителя початкової школи низки університетів різних провінцій Канади, що дали змогу визначити цільові, структурні, змістові зміни в підготовці вчителів до роботи в початковій школі з урахуванням соціально-економічних, етнокультурних запитів провінцій і територій, а також встановити коло професійних умінь і навичок тих, хто здобував освіту за фахом учителя.

До групи довідкових джерел дослідження віднесено словники, довідники, енциклопедії задля уточнення поняттєво-термінологічного апарату проблеми наукового дослідження.

За результатами теоретичного аналізу з'ясовано, що, попри наявність значної кількості наукових доробок українських і канадських учених, немає цілісного дослідження з теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)».

Значні практичні надбання, що уможливили поступ галузі підготовки вчителя початкової школи в специфічних етнокультурних, соціально-політичних та економічних умовах Канади в цьому історичному відрізку часу, можуть бути корисними для виоснування нових знань з історії освіти та адаптації цінних практик в освітньому просторі України.

## **1.2. Історико-педагогічна реконструкція передумов розбудови модерної системи підготовки вчителів у Канаді (1950–2010-ті роки)**

Дослідження історико-освітніх явищ і процесів ґрунтується на методологічних засадах педагогіки та історії. Зважаючи на наукову проблему

дослідження, особливо важливим є з'ясування обов'язкових передумов – попередніх умов суспільного буття, що визначили сутнісні особливості освітньої політики федерального уряду, а також урядів провінцій і територій щодо завдань та організації змістового забезпечення підготовки вчителя початкової школи в Канаді упродовж 1950–2010-х років.

Для виявлення передумов, що уможливили обґрунтування тенденцій підготовки вчителів початкових класів у 1950–2010-х роках здійснено ретроспективний огляд становлення інституціональної професійної освіти Канади відповідно до суспільно зумовлених потреб.

У руслі дослідження наукової проблеми виокремлено *нормативно-правові передумови* – офіційні документи, прийняті юрисдикціями Канади (на федеральному рівні та рівнях провінцій і територій), що сприяли становленню й поступу тенденцій підготовки вчителів початкової школи в зазначених хронологічних межах наукового пошуку. За результатами вивчення законодавчих джерел, зокрема розділу VI, статті 92 «Розподіл законодавчих повноважень» Конституції Канади (The Constitution Acts, 1867), виявлено, що проблема підготовки вчителів у ці роки транслювалася насамперед урядами канадських провінцій. Це пов'язуємо з особливостями політико-адміністративного устрою Канади й реалізацією урядами провінцій прав громадян на освіту, у тому числі й фахову підготовку вчителів.

Наприкінці XIX – у першій половині XX ст. питання підготовки майбутніх учителів постійно перебувало в полі зору політиків і громадян, громадських самоуправних спільнот. *Соціально-економічні передумови* становлення тенденцій підготовки вчителя до роботи в початкових класах у 1950-ті роки пояснюємо зростанням публічного інтересу до питання про покращення підготовки вчителів, що очевидно був спричинений економічним, а надалі й соціальним поступом Канади. Економіка, що достатньо швидко розвивалась у повоєнні роки, мала запит на освічених працівників. У ці роки збільшився приплив робітників із країн Європи. Тому уряди канадських провінцій (адміністративних одиниць) згенерували ідею про створення й розвиток

загальної публічної школи. Як засвідчує Дж. Кічен (J. Kitchen) у праці «Початкова освіта викладачів в Онтаріо: на межі змін» (Initial teacher education in Ontario: on the cusp of change) (Kitchen, 2015) критерії освіти, що вважається нормою для тогочасного суспільства, були змінені. Через те, що неосвіченість різних соціальних верств зумовила економічний занепад у попередні роки, гальмівним чинником визнано тогочасну шкільну освіту дітей і молоді.

Відповідно до суспільних потреб здійснювався процес одержавлення підготовки вчителя. У нормативно-правовому полі окреслено вимоги до посадових обов'язків представників цієї професії та обсягів їх робочого часу (Kitchen, 2015:69). З'ясовано, що в цих умовах школи державної форми власності перебудовували роботу. Нові вимоги спричинили внесення змін до регіональних законів щодо прийому на роботу працівників освіти, їхньої атестації, мети і завдань навчальних програм, а також співпраці викладачів та держави. Канадські вчителі того часу перебували в ранзі державних службовців, вони намагалися посісти чільне місце в бюрократичній ієрархії тієї чи тієї провінції та вимагали від урядів незалежного професійного статусу. Ці обставини зумовили започаткування роботи самоорганізованих професійних учительських асоціацій для посередництва з роботодавцем (урядом) щодо заробітної плати, умов праці та належного професійного становища (Kitchen, 2015:62).

Завдяки теоретичному аналізу з'ясовано *організаційно-освітні передумови*, що характеризуються обопільністю організаційно-структурних перетворень – становлення закладів підготовки вчителя початкової школи відповідно у перебігу змін цілей і завдань підготовки вчителя початкової школи в провінціях Канади у часовому відрізку до початку нижньої межі дослідження.

До організаційно-освітніх передумов віднесено становлення нормальних шкіл (перших початкових інституцій), що забезпечували підготовку вчителів початкових шкіл. Назва «нормальна школа» утворена від назви паризького освітнього закладу «*École normale supérieure*» («вища нормальна школа»), що вперше був заснований 1794 р. у Франції для започаткування навчання вже освічених у певних науках громадян «мистецтва викладання».

Особливістю нормальних шкіл з підготовки вчителя початкових класів було те, що методи навчання в них мали стати нормою для всіх шкіл, які перебували під юрисдикцією уряду провінції (Stamp, 1982). Характерним для нормальної школи було поєднання викладання із застосуванням пояснення і демонстрації прикладів відповідно до правил (Ryerson, 1846). Учні (здобувачі) нормальних шкіл посилено вивчали методи навчання. Недоліком підготовки вчителя в цих школах було відставання навчання від практики, викладачі нормальних шкіл не розмежовували навчання на основі найкращих практик.

Уперше нормальну (normal) школу в канадській провінції Онтаріо відкрив Егертон Раерсон, який був прихильником організованої підготовки вчителів. Спираючись на свій міжнародний досвід, він розглядав нормальні школи як найкращу структуру, що підходить для підготовки вчителів початкової школи (нормальних і модельних шкіл), відповідно до запитів громад провінцій щодо шкільної освіти дітей і підготовки вчителя початкової школи у контексті соціально-економічного розвитку Канади. На підставі вивчення архівного документа «Звіт про систему державної початкової освіти у Верхній Канаді» (Report on a System of Public Elementary Education for Upper Canada) доведено, що перша офіційна інформація про підготовку вчителів початкової школи Канади була оприлюднена 1846 р. в звіті Е. Раерсона (Report of the Royal Commission on Education in Ontario, 1950). У тексті зазначеного звіту йдеться про необхідність розбудови планомірної професійної підготовки вчителів у нормальних школах до роботи в початкових класах.

Отже, згідно із суспільними запитами того часу підготовку вчителів започатковано у нормальній школі в Торонто, яка діяла в колишньому Будинку уряду (Government House), що був розташований у старому місті. Керував цим освітнім закладом Т. Дж. Робертсон (T. J. Robertson) (Toronto Normal School, 1948).

На думку Е. Раерсона, назва «нормальна школа» відповідала сутнісному розумінню діяльності «за правилом або принципом» цієї структури з метою викладання основ наук, що становили підґрунтя навчання учнів у початковій



школі (класах). Нормальна школа тих років виконувала навчальну й практико-розвивальну функції та повинна була забезпечити готовність учителів до навчання учнів початкових класів (Foxcroft, 2017).

Діяльність канадських нормальних шкіл упродовж другої половини XIX ст. відповідала трьом магістральним лініям підготовки, а саме: професійній, філософії освіти, політиці інституційних освітніх змін.

Правила вступу до нормальної школи були достатньо жорсткі. До вступу допускали дівчат (жінок) віком від 16 років та хлопців, яким виповнилося 18 років. Усі потенційні претенденти складали вступний іспит. Кожен із них мав надати свідоцтво з підтвердженими моральними характеристиками, яке надавали представники духовенства. Суспільні вимоги тих років до майбутніх учителів були досить суворі. Згідно з правилами учні (студенти) нормальних шкіл проживали в пансіонатах із затвердженим адміністрацією розпорядком, що встановлював обов'язкове розмежування статей і проходження медичного огляду. Навчання майбутніх учителів здійснювалося на платній основі. Вартість його в 90-ті роки XIX ст. варіювала в межах 10 канадських доларів.

З часу відкриття в 1847 р. першої нормальної школи (Normal school) для підготовки вчителя початкової школи потрібно було пройти п'ятимісячні курси. Починаючи з 1903 р., термін навчання в нормальній школі було збільшено до одного року. Дворічний курс навчання впроваджено з 1927 р. До початку другої половини XX ст. два роки навчалися лише учні, які не закінчували 13-й клас (для тих, хто закінчив 13 класів, термін навчання становив один рік).

Після відкриття нормальної школи в Торонто на рівні уряду провінції впроваджено вимогу щодо поглиблення професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема оволодіння практичними вміннями навчати дітей на рівні простих знань (Foxcroft, 2017). Нормальна школа вважалася першим професійно-педагогічним коледжем не лише в Торонто, а й у всій Верхній Канаді.

У процесі дослідження з'ясовано, що провінція Онтаріо в ті роки була провідником ідеї інституціоналізованої підготовки вчителів, а засновану там нормальну школу ще називали «колискою освітньої системи Онтаріо» (the cradle

of Ontario's education system). Більшість шкіл у провінції Онтаріо започатковані після реструктуризації цього провідного педагогічного закладу.

Одним із батьків-засновників закладів з підготовки вчителів початкових класів був згаданий вище Е. Раєрсон (E. Ryerson), який обійняв пост головного начальника освіти Верхньої Канади (Upper Canada) в 1844 р. та перебував на цій посаді впродовж 32 років. Він залишився в історії освіти Канади як талановитий управлінець, який очолив освітню революцію в країні. Раєрсон сприяв тому, щоб початкову освіту могли отримувати всі канадці. Він забезпечив дотації на землю для університетів і зобов'язав, щоб у всіх школах були бібліотеки. Заснована Раєрсоном перша звичайна (нормальна) школа в Онтаріо стала головною академією викладачів у провінції, попередницею створеного пізніше Інституту досліджень в Онтаріо (OISE).

У доповіді Е. Раєрсона «Звіт про систему державної початкової освіти у Верхній Канаді» (Report on a System of Public Elementary Education for Upper Canada) йшлося також і про необхідність створення педагогічного коледжу. Хоча нормальна школа була набагато більше, ніж просто викладацька академія, Раєрсон вийшов за межі вузькопрофесійного спрямування педагогічного коледжу і розглядав цей заклад педагогічної освіти як мистецький та культурний центр. Професійну підготовку вчителів Раєрсон розглядав у сув'язі з утвердженням культурно-освітнього ресурсу як чинником впливу на економіко-технологічний та соціальний розвиток і провінції, і суспільства загалом (Ryerson, 1846).

Завдяки створенню нормальної школи та модернізації системи державних шкіл у Торонто 1850 р. з ініціативи Раєрсона затверджено норми законодавства, що забезпечили законодавчу базу для створення муніципальних шкільних правлінь (Harold Putman, 1912).

Досліджено, що перші школи функціонували в провінції Онтаріо ще від початку XIX ст. Зокрема, в Торонто – це заснована 1807 р. колегія Джарвіса (Jarvis Collegiate); утворена 1831 р. Державна школа Джессі Кетчума (Jesse Ketchum Public School); Школа Уорда/Еноха Тернера (Ward School/Enoch

Turner), започаткована 1849 р. Проте системне збільшення державних шкіл у Торонто відбулося в наступні десятиліття. У провінції Онтаріо, окрім державних шкіл, функціонували й ті, які були засновані релігійними общинами, а саме католицькими. Згідно з прийнятим 1841 р. законодавством Східної та Західної Канади, що забезпечило розширенням участі (до 50 %) канадських католиків французького походження у законодавчих ініціативах, актуалізовано прийняття першого окремого шкільного законодавства. На основі цієї нормативної бази були створені перша римо-католицька колегія та школа Св. Павла (The School St. Paul); 1847 р. була відкрита школа Св. Марії (St. Mary), а 1849 р. відчинила свої двері школа Св. Патріка (St. Patrick).

Освітній компонент встановлених організаційно-освітніх передумов явища, яке досліджувалося, полягав у тому, що нормальні школи (normal school) почала відвідувати все більша кількість дітей. Збільшилася тривалість (термін) навчання у школі. Це свідчило про кількісні та якісні зміни, притамані розвитку. Детальну статистику збільшення кількості здобувачів освіти у нормальних та інших школах Канади подано в *табл. 1.1*.

*Таблиця 1.1*

**Динаміка кількості здобувачів освіти  
в початковій та середній школі (1866–1950 рр.), тис. осіб**

Рік	Кількість учнів	Рік	Кількість учнів	Рік	Кількість учнів
1866	68 244,8	1895	10 1159,8	1930	20 9986
1867	72 340,8	1900	10 5561,2	1935	21 3285,9
1870	76 845,2	1905	11 2863,9	1940	20 7587
1875	85 854,6	1910	13 1864,2	1945	20 3984,4
1880	85 257,9	1915	15 5264,1	1950	23 9186,5
1885	91 153,3	1920	18 3472,7		
1890	94 362,2	1925	19 9377,3		

*Джерело:* складено авторкою за даними (Statistics Canada, 2014).

Активізація шкільництва в Канаді на початку ХХ ст. зумовлена поживленням економіки та збільшенням чисельності трудових мігрантів. Уряд провінції Онтаріо достатньо жваво реагував на тогочасні потреби інтеграції мігрантів у соціально-економічний простір. Як засвідчують джерела, у м. Торонто започатковано розбудову адекватної до суспільних потреб початкової освіти учнів, яка мала забезпечити потреби доступу до освіти на принципах рівності й доступності. Відповідно до цих намірів уряди провінцій активно здійснювали будівництво нормальних (normal) шкіл. Так, 1915 р. засновано «Центральну технічну» (Central Tech), 1930 р. розпочала роботу «Північна другого рівня» (Northern Secondary), 1963 р. запрацювала «Лісова школа» (High Park) під відкритим небом, створена для навчання хворих та знедолених дітей. Навчання в ній тривало з травня до жовтня, такий графік мав забезпечити оптимальні умови доступу дітей до навчання. Окрім шкіл під відкритим небом, працювали літні табори. Вони діяли відповідно до окремих програм і забезпечували навчання дітей, за винятком осінньо-зимового періоду.

Історія розвитку підготовки вчителя початкової школи в Канаді пов'язана із зростанням та гальмуванням розвитку модельних шкіл, а також із зростанням нормальних шкіл та зі зміною вимог до роботи в цих навчальних закладах. У своєму звіті 1907 р. інспектор Дж. Тіллі зазначав, що існування модельних шкіл було доцільним лише доти, допоки лише 17 % викладачів працювали в школах. Педагоги проходять будь-яку професійну підготовку. Проте були очікування, що свідомі люди, які прагнуть стати педагогами, рухатимуться вперед і, працюючи у звичайних школах, проходять сертифікацію, щоб отримати сертифікат другого класу (second class certificates) (Report of the Minister of Education, Ontario, 1908). З'ясовано, що започаткування діяльності нормальних шкіл не привело до значних зрушень щодо вдосконалення програм з підготовки вчителів початкових класів (шкіл). Суспільні запити на підготовку вчителів початкових класів в адміністративних межах провінцій випереджували готовність вступників здобувати педагогічну професію.

У звіті Міністерства освіти Онтаріо 1908 р. (Report of the Minister of Education, 1908) підтверджено стратегічну лінію на продовження пошуку шляхів удосконалення підготовки вчителів відповідно до завдань 1906 р. Уряд провінції Онтаріо ініціював підтримку вчителів, зокрема й підвищення заробітної плати, та очікував, що вчителі, які пройшли практику й отримали сертифікати другого класу, підуть працювати у школи. У деяких районах провінції Онтаріо була потреба в учителях із сертифікатом третього класу. Для того, щоб забезпечити навчання менш заможних верств населення, було відкрито модельні школи в Корнуоллі, Деремі, Кінгстоні, Ліндсеї, Ренфрью. У період із середини серпня до середини грудня (упродовж 17 тижнів) Міністерству освіти провінції Онтаріо вдалося підготувати успішних сертифікованих кандидатів (Limited Third Class) на посади вчителів, їхня кваліфікація залишалася чинною протягом п'яти років. Кандидати, які хотіли вступати на навчання, повинні були мати сертифікат, який засвідчував складання окружного іспиту (District Examination Certificate), або вони мали складати звичайні вступні іспити у школі для підтвердження отримання середньої освіти. Навчальна програма була досить подібною за змістом до тієї, за якою працювали старі окружні модельні школи (county model schools), але зміст її був більше конкретизований. Деякі іспити були визначені Департаментом освіти (The Department of Education), решта були за вибором вступників.

Провінційні модельні школи (Provincial Model Schools) забезпечували кращу педагогічну підготовку, ніж окружні модельні школи (County Model Schools), тому що вони перебували під безпосереднім контролем центральних органів влади та одержували відповідну їхню підтримку. З часом нормальні школи почали ставати більш популярними порівняно з модельними, що призвело до зменшення чисельності останніх. Врешті, 1926 р. діяльність модельних шкіл була припинена (Dupuis, 1952:93).

До передумов віднесено *випереджувальний вплив урядів провінцій* на підготовку вчителя початкової школи. Акт про Британську Північну Америку 1867 р. проголосив Канаду домініоном Великої Британії. Згідно з цим Актом

закони, прийняті в Канаді, не потребували формального підтвердження у парламенті Великої Британії (Бичинський, 1928). У Конституційному Акті зазначено, що «в кожній провінції і для кожної провінції законодавче право може виносити виключно закони стосовно освіти» (Constitution Act, 1867), а також кожна провінція може мати свою, відмінну від інших, систему освіти, у тому числі й професійної. Відповідно до цього закону у кожній канадській провінції існували різні домовленості щодо навчальних програм, атестації вчителів і навіть оцінок у шкільній системі навчання.

Досліджено, що, незважаючи на відмінності, системи підготовки фахівців із педагогічної освіти у кожній з десяти провінцій Канади все ж вибудовувалися на спільних засадах: історичних, організаційних (структура, управління, джерела фінансування). Громадські та професійні спільноти залучали до участі у виробленні магістральних шляхів удосконалення шкільної освіти та підготовки вчителів, зокрема й початкових шкіл, забезпечували мобільність і доступ до освіти широких верств населення в різнокультурному соціальному середовищі Канади.

На трьох адміністративних територіях Канади (у Нунавуті, Північно-Західній території та Юконі) у межах тогочасного законодавства відбулося становлення характерної для цього регіону системи підготовки фахівців з освітньої галузі. Основна увага була зосереджена на відображенні територіальної історії, організації та цілей освіти в контексті географічних проблем (Higher education in Canada).

За результатами дослідження з'ясовано особливості становлення системи підготовки вчителів початкових класів у роки історичного відрізка часу, що передував хронологічним межах теми. Для цілісного розкриття предмета дослідження виявлено та схарактеризовано низку передумов. Їх розглядаємо у руслі наукової проблематики тенденцій підготовки вчителів початкових шкіл у хронологічних межах 1950–2010-х років.

У першій половині ХХ ст. підготовка вчителів початкових класів мала забезпечити їхню готовність до застосування усталених методів навчання учнів.

Здебільшого така підготовка була відірваною від практики навчання в школі та налагодження співпраці з батьками учнів.

Ретроспективний аналіз демографічної палітри Канади засвідчує, що приросту населення країни сприяло її географічне положення та політика урядів, а також відсутність на канадській території воєнних дій під час Другої світової війни. Зазначимо, що в другій половині ХХ ст. зростання промислового та сільськогосподарського виробництва зумовило потребу в збільшенні чисельності працівників у різних галузях. Тому в 1945–1950-х роках на федеральному та провінційному рівнях уряди підтримували залучення мігрантів, які становили потужну для того часу продуктивну силу, в різні сфери економіки та культури Канади. Це сприяло розширенню своєрідного багатомовного соціально-культурного середовища цієї країни.

Дослідження впливу культурного різноманіття соціального середовища Канади на освітні процеси дає підстави вважати, що зміст університетської освіти Канади в хронологічних межах 1945–1950-х років значним чином відтворював культурно-історичні традиції вихідців зі Старого Світу і характеризувався еволюційним поступом. Навчальні програми та особливості організації навчання у вищих професійних педагогічних школах (зкладах) здебільшого відображали інтереси окремих культур – носіїв власних освітніх цінностей та багатокультурної спільності.

На початку ХХ ст. зріс престиж професії вчителя, як наслідок, відбулося покращення матеріального забезпечення педагогів. Це вплинуло на зростання кількості учнів, які навчались у нормальних школах, насамперед провінції Онтаріо.

У зв'язку зі зростання кількості учнів у школах та згідно з Новим нормативним шкільним регламентом (The New Normal School Regulations) від 1927 р. претенденти на вчительську посаду проходили дворічні професійні курси та отримували посвідчення вчителя початкових класів. Другий рік підготовки був запроваджений з метою набуття педагогами практичного досвіду. Завдяки

такому нововведенню академічний рівень учителів, які на початку 30-х років ХХ ст. прийшли працювати у звичайні (нормальні) школи, підвищився.

Зауважимо, що під час навчання на першому курсі претенденти на здобуття професії вчителя початкової школи не мали обов'язкового регламенту відвідування нормальної школи. Проте в наступному році діяла нормативна вимога щодо обов'язкової участі кожного здобувача професії вчителя в навчальному та виховному процесах шкіл і коледжів. На другому році навчання навчальні програми пропонували викладання кредиту на 5 дисциплін, а успішні студенти також опановували літній курс з методик викладання (Dunlop, 1952:92).

Упродовж 1928–1929 рр. простежуємо активні зрушення в галузі підготовки учителів початкових класів у Британській Колумбії. Навчання відбувалося на базі двох нормальних шкіл: у містах Ванкувері та Вікторії. До 1920 р. в цих закладах освіти проводили чотиримісячні курси для майбутніх учителів та видавали сертифікати третього класу тим, хто успішно закінчив ці курси. Сертифікат першого класу одержували здобувачі педагогічного фаху, які впродовж дев'яти місяців успішно навчалися. Сертифікат другого класу передбачено для тих претендентів, хто до звичайної школи вступав до 11-го класу або навіть молодшим, а також тих, у кого на той час була 12-річна шкільна освіта або старшим за віком. Починаючи з 1920 р., жодного сертифіката третього класу не було видано, відтак короткий курс навчання був призупинений як такий, що себе не виправдав. Усі сертифікати першого та другого класів перейшли від статусу постійних у ранг тимчасових, допоки студенти успішно не завершать дворічне навчання за рекомендацією інспектора громадської школи (Public School Inspector).

З'ясовано, що програма підготовки учителів початкових класів містила дані про умови прийому вступників до навчального закладу, тривалість сесії, обов'язки директора та персоналу, учителів, вартість курсів, розподіл годин відповідно до тем, курси навчання (Simmons, 2002).

На початку 1900-х років значно активізував роботу педагогічний факультет Університету Торонто (the Faculty of Education at the University of Toronto), що



забезпечував підготовку вчителів для початкової та середньої школи. У провінції Онтаріо уряд вирішував проблему подолання суперечностей між суспільними потребами збільшення кількості випускників шкіл із середньою освітою та неспроможністю закладів освіти виконати суспільне замовлення у зв'язку з відсутністю підготовлених учителів. У свою чергу, Департамент освіти провінції Онтаріо (The Department of Education) висловлював незадоволення чинною в ті роки програмою з підготовки педагогів, оскільки, як вважали урядовці, існував дисбаланс між теоретичними знаннями і практичними вміннями.

Для узгодження підготовки вчителів з тогочасними потребами уряд провінції провів реструктуризацію: педагогічний факультет при університеті Торонто 1920 р. було закрито. Замість нього був створений Педагогічний коледж Онтаріо (The Ontario College of Education, ОСЕ) під керівництвом Міністерства освіти провінції. Цей освітній заклад функціонував у структурі університету. Керівництво структурою здійснював головний оперативний директор (декан) (Smyth, 2006).

Педагогічний коледж Онтаріо був єдиною установою, яка мала право здійснювати підготовку вчителів середньої школи в провінції. Студенти могли здобувати кваліфікацію початкового рівня, що уможливило викладацьку діяльність у початковій школі.

Для характеристики передумов, особливостей становлення й розвитку підготовки вчителів у Канаді в хронологічних межах дослідження інтерес становить праця МакТаггарт (MacTaggart) та І. Хазел (I. Hazel) «Закон, що поважає відділ освіти» («Act Respecting the Education Department»). Автори зазначають, що 1946 р. розпочало діяльність відділення початкової освіти. Посаду головного інспектора з питань загальноосвітніх шкіл перейменували: із 1943 р. це вже був начальник середньої освіти. Освітні установи та філії, приєднані або підконтрольні Департаменту, входили до складу Педагогічного коледжу Онтаріо (MacTaggart, Hazel, 1964).

Досліджено, що в історичному поступі 1930–1955 рр. уряди провінцій Альберта та Онтаріо здійснили низку реформ у галузі шкільної освіти і

підготовки педагогів. Уряди обох провінцій достатньо продуктивно взаємодіяли з прогресивними громадськими рухами, які пропагували зміни щодо вдосконалення навчання та організації підготовки вчителів (Lemisko, Clausen, 2006). З'ясовано, що в обох провінціях Департаменти освіти виконували функції управління реорганізацією системи шкільної освіти. Під впливом прогресивних філософських ідей того часу обидві юрисдикції запровадили орієнтацію на дітей, інтегрований підхід у навчанні (subject-integrated), підхід на основі діяльності (activity-based approach), що увійшов в історію педагогіки як «підприємницький метод» (Enterprise method). Для вдосконалення змісту навчання значну увагу надавали інтеграції змісту провідних навчальних курсів: історію, географію та суспільні справи (civics) об'єднали в новий інтегрований курс «Соціальні студії». Цей новий предмет викладали в усіх класах. Основний акцент був зроблений на розвиток кооперативної, демократичної поведінки, а також на розвиток допитливості через досвід у навчанні (Fisher, 1991).

Досліджено: незважаючи на чинні соціальні, економічні особливості та відмінності, що склалися в історичному поступі між провінціями Альберта та Онтаріо, юрисдикції обох адміністративних структур реалізували спільну мету, спрямовану на прогресивний розвиток освіти того часу – розвиток учнів у процесі навчання соціальних навичок, необхідних для їхньої соціальної комунікації та співпраці. Замість накопичення знань актуалізовано розвиток життєвих (соціальних) навичок учнів. Дослідники наукової проблеми підготовки педагогів у Канаді в історичному проміжку становлення передумов, які відносимо до розвитку тенденцій підготовки вчителів початкових класів (шкіл), Л. Лемішко (Lynn Lemisko) та К. Клаузен (Kurt Clausen) доводять: до середини 1950-х років удосконалення підготовки вчителів здійснювалося в руслі оновлення навчальних планів на засадах інтеграції та піднесення змістової компоненти до рівня потреб тогочасної школи, що розвивалася випереджальними темпами. Уряди провінцій реалізували право автономного вирішення окремих питань розвитку змісту підготовки вчителів згідно із чинним провінційним і федеральним законодавством. Наприклад, у провінції Альберта

1953 р. в бюлетені № 2 Департаменту освіти (Department of Education Bulletin 2), що був створений для вчителів, які працювали у школах, немає згадки про інтеграцію охорони здоров'я та науки на виробничому місці (Lemisko, Clausen, 2006).

Завдяки дослідженню встановлено, що в середині 1940-х років у канадському суспільстві склалися передумови, які надалі значним чином визначали становлення й поступ тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в 1950–2010-ті роки, – *вплив громадських і професійних спілок* на адаптацію університетів до підготовки вчителя початкової школи. Громадські спілки зробили значний внесок у становлення передумов розвитку підготовки вчителів початкової школи в зазначених територіальних і хронологічних межах дослідження. Канадська асоціація освіти (The Canadian Education Association) у вересні 1949 р. оприлюднила звіт, що мав назву «SOS від шкіл» (An SOS from the Schools). У ньому подано інформацію про неналежне сприйняття суспільством статусу професії вчителя через те, що багато педагогів мали неналежний (низький) рівень професійної підготовки. Звіт викликав значне занепокоєння в соціальному і професійних середовищах. Суспільна увага була привернута до університетської педагогічної освіти фахівців; випускники університетів мали набагато більше переваг професійного зростання, ніж випускники нормальних шкіл (Moffatt, 1949).

За результатами статистичних даних дізнаємося про те, що кількість студентів, які навчалися в університетах країни в 1940–1950 рр., зросла на 82 %. Це зумовлено тим, що уведення демократичних правил прийому дало змогу вступникам з різних соціальних верств (мігрантів із європейських країн) вступати в університети, а також і ветеранам Другої світової війни після їхньої демобілізації згідно із Законом «Про ветеранів» (Veterans Rehabilitation Act). За рахунок фінансової підтримки відповідно до Закону «Про реабілітацію ветеранів» (The Origins and of Veterans Benefits in Canada (1914–2004), 2004) 54 тис. осіб вступили до університету. У ці роки спостерігалася переповненість

навчальних закладів, що не були готові до такої кількості студентів (The Veterans Act, 2005).

Встановлено, що впродовж другої половини XIX – першої половини XX ст. відбувалося становлення структури управління освітою у провінціях Канади. Відповідно до федеральної Конституції, законодавчі органи всіх провінцій і територій Канади відповідали за розвиток освіти й підготовки вчителів. Це рішення було зафіксоване у Британському законі про Північну Америку, 1867 р. (The British North America Act, 1867), що становить основну частину Конституції Канади (The Constitution of Canada).

Студіювання джерел, що висвітлюють присутні особливості розвою інституційної системи підготовки вчителів початкових класів у Канаді в роки, що передували історичному відрізку часу, віднесеного до хронологічних меж дослідження, уможливило встановити певні передумови. До основних передумов, що мали опосередкований вплив на розвиток тенденцій підготовки вчителів початкових шкіл (друга половина XX – початок XXI ст.) віднесено: становлення нормальних і модельних шкіл; розвиток закладів вищої освіти з підготовки вчителів; вплив громадських і професійних спілок на вдосконалення університетської освіти вчителів початкових класів; нормативно-правові засади.

У поступі історії другої половини XX ст. з'ясовані та обґрунтовані вище передумови сприяли упровадженню еволюційних змін до процесу підготовки вчителів на організаційному, змістовому рівнях освітньої політики в руслі пріоритетних парадигм.

### **1.3. Періодизація тенденцій підготовки вчителів початкової школи в Канаді (1950–2010-ті роки)**

Періодизація тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах дослідження перебуває в науковому полі розбудови модерної системи освіти, адекватної до економічних, соціальних,

демографічних, етнокультурних (міжкультурних) потреб населення країни та екстрапольованих урядами в законодавчих і нормативно-правових актах.

Методологічне підґрунття періодизації, зазначеного науковою проблематикою освітнього феномену, становлять системний, культурно-антропологічний, парадигмальний, диференційований підходи.

З метою розроблення адекватної періодизації тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді 1950–2010-х років виокремлено три групи критеріїв, а саме: цільовий, соціально-культурний, дидактичний.

До цільового критерію віднесено зміни вимог щодо підготовки вчителя початкової школи до роботи відповідно до суспільних пріоритетів та освітньої політики урядів. Соціально-культурний критерій уможливив встановити та схарактеризувати різновекторні механізми регулювання урядами (федерації, провінцій і територій) підготовкою вчителів початкової школи у руслі обопільних зв'язків між усталеними соціальними, демографічними, етнокультурними (міжкультурними) чинниками та організаційними і структурними змінами в підготовці вчителя початкової школи.

До групи дидактичних критеріїв віднесено змістово-програмове забезпечення підготовки (педагогічної освіти) учителя початкової школи, корисні практики, науково-методичний супровід цієї підготовки.

Для виокремлення меж періодів поступу тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в зазначеному історичному проміжку часу звертаємося до наукових здобутків сучасного українського вченого Я. Калакури. Він охарактеризував ознаки історико-педагогічного періоду як окремий і завершений відтинок часу (має початок і закінчення), «характеризується спільними особливостями, ознаками і має відмінності, порівняно з попередніми або наступними періодами» (Калакура, 2004:36).

У розробленій періодизації не використовуємо поняття «епоха» (доба). Межі епох достатньо розмиті, тому акцентуємо увагу на періоди та етапи в руслі змін тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді у хронологічних межах дослідження. Для обґрунтування феномена, який досліджуємо,

опираємося на наукове узагальнення українського вченого Н. Гупана про те, що «періоди в історико-педагогічних дослідженнях є складниками загального процесу, який видозмінюється в часі. У межах періоду, що утворюють систему певного феномена, спостерігається трансформація його сутності» (Гупан, 2013:54)

Історико-генетичне дослідження тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–2010-ті роки) уможливило простежити періодизацію освітнього феномена. Демографічні перетворення в Канаді після Другої світової війни, спричинені зовнішньою й внутрішньою міграцією та збільшенням чисельності населення, вплинули на оновлення завдань і способів організації фахової підготовки шкільних педагогів. Учителі початкових шкіл у ті роки становили суспільно важливу категорію фахівців освітньої галузі. Уряди провінцій разом із федеральним урядом Канади покладали на них виконання завдань щодо забезпечення функціонування доступного й відкритого навчання учнів у початкових школах, забезпечення доступу до початкового навчання дітям, незалежно від їхньої етнічної чи релігійної приналежності.

Уряди провінцій (з опорою на громадські спільноти) і федеральний уряд актуалізували проблему наближення підготовки вчителів до тогочасних економічних, соціальних і культурних потреб канадського суспільства. На федеральному рівні й на рівні провінцій уряди вирішували суспільну потребу щодо підвищення рівня освіти нових громадян Канади та їх залучення до економічних і соціальних процесів, інтеграції в культурні середовища провінцій і територій. Тому соціальні, політичні, культурні (етнокультурні), економічні й освітні чинники у сув'язі між собою слугували ґрунтом для усталення тенденцій підготовки вчителя початкової школи, що характеризують поступ таких видів шкіл у хронологічних межах дослідження (1950–2010-ті роки).

У розробленій періодизації тенденцій підготовки вчителя початкової школи виокремлено два періоди, що дало змогу сутньо охарактеризувати етапи в кожному з них.

Відповідно до критеріїв суспільної зумовленості, дидактичного з'ясовано можливості змін у підготовці вчителя початкової школи, що зумовлені об'єктивними чинниками. У **I періоді (1950–1980) – інституціоналізації та організаційних трансформацій підготовки вчителя початкових шкіл у нормативно правовому полі урядів провінцій і федерації** виокремлено етапи: **перший (1950–1966)** – етап розвитку в провінціях Канади організаційно-правових засад реструктуризації та піднесення на якісно новий рівень навчальних закладів підготовки вчителів до роботи в початкових школах; **другий (1966–1980)** – етап становлення університетської системи підготовки вчителів початкової школи у сув'язі федеральних пріоритетів і тих, що відповідали потребам провінцій.

Ретроспективний аналіз підготовки вчителя початкової школи в Канаді в 50-ті роки ХХ ст. засвідчує продуктивний організаційно-структурний поступ від нормальних шкіл до учительських коледжів, а вже потім – до факультетів освіти при університетах. Кардинальні зміни в підготовці вчителів, зокрема й учителя початкової школи, були зумовлені суспільною потребою вдосконалення всієї системи освіти. Освіта Канади розвивалась у межах внутрішнього та зовнішнього (міжнародного) векторів. Уперше проблема розширення категоріального поля переходу від підготовки вчителів до здобуття ними освіти висвітлена 1955 р. у навчальному виданні США «Індекс освіти» (The Educational Index). У ньому зазначалося, що звична категорія «підготовка вчителів» (Carpenter, 1955) вичерпала свою ключову сутність і потребує заміни на більш вагому категорію, що уточнює адекватні часові смисли, – «освіта вчителів» (Carpenter, 1957).

У процесі дослідження встановлено, що на першому етапі (1950–1966) I періоду характерним для підготовки вчителів початкових класів було внесення змін у програму, а саме: введено новий курс для роботи з дітьми дошкільного віку та учнів 1-2-х класів. Для покращення викладання цього курсу коледжі налагоджували науково-практичну комунікацію з Інститутом вивчення дитини

(Institute of Child Study), що функціонував в університеті Торонто (провінція Онтаріо).

На відміну від попереднього відрізка історії, що пов'язуємо з формуванням передумов становлення тенденцій підготовки вчителів початкової школи в Канаді в хронологічних межах першого етапу, були посилені вимоги до здобувачів кваліфікації вчителя початкових класів. На цьому етапі вчителем початкової школи мав право бути претендент/претендентка, який/яка вже завершив/завершила середню освіту. Термін фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи становив один рік і передбачав написання здобувачем курсової роботи та виконання передбачених програмою практичних занять.

У середині 50-х років ХХ ст. зміни вимог до професійної підготовки вчителів мали системний характер. Цьому передували: вдосконалення суспільних цілей підготовки вчителів, актуалізовані соціальними й професійними спільнотами у сув'язі з урядами провінцій завдання щодо покращення навчання учнів початкових шкіл, секуляризації та вивищення початкових шкіл до рівня тогочасних соціальних, культурних потреб, удосконалення урядами провінцій законодавчо-нормативного поля, що регламентувало їх діяльність.

У той час місце лідера з інституалізації та організаційно-структурних трансформацій підготовки вчителів початкових шкіл посідала провінція Онтаріо. Тут удосконалено систему адміністрування підготовки педагогів у руслі чинного тогочасного провінційного та федерального законодавства. Університетський комітет 1961 р. було перейменовано на Консультативний комітет з університетських справ (Advisory Committee on University Affairs). Із 1964 р. відповідальність за університети в Онтаріо була покладена на Департамент університетських справ (Department of University Affairs).

Студіювання наукової проблеми дало змогу з'ясувати, що в історико-педагогічній ретроспективі в проміжку часу, що віднесено до вивчення передумов явища, яке вивчалось, в територіальних межах Канади, провідна роль у розвитку підготовки вчителів належала провінції Онтаріо. З'ясовано, що



оновлення завдань, організації та змісту підготовки вчителів початкових класів в Онтаріо відбувалося на ґрунті, підготовленому в попередні роки (на початку 1950-х років у питанні підготовки вчителів ця провінція випереджала інші регіони Канади). Департамент освіти провінції Онтаріо розробляв вимоги до професійної підготовки вчителя, на місцях їх ретельно виконували для вдосконалення діяльності навчальних закладів, що забезпечували підготовку здобувачів цього фаху. Як зазначено вище, від претендентів на навчання з метою здобуття кваліфікації вчителя початкової школи вимагали, щоб вони володіли базовим рівнем середньої освіти. У такий спосіб забезпечувався кращий добір за освітнім рівнем, що сприяло зростанню соціального статусу педагогічної професії. Зросли також професійні вимоги до університетської підготовки вчителів середніх і старших класів та їх сертифікації (Степанець, 2019:49).

Досліджено провідну тенденцію, що визначала магістральні напрями підготовки вчителів початкових шкіл у відрізку історії, що віднесено до першого етапу (1950–1966) I періоду (1950–1980) – інституціоналізації та організаційно-структурних трансформацій підготовки вчителів початкової школі в нормативному полі урядів провінцій і федерації. Сутність зазначеної тенденції полягала в *створенні сприятливого правового забезпечення трансформаційних процесів для подолання відставання тогочасних навчальних закладів підготовки вчителів, що в той час працювали в провінціях, та переведення їх еволюційним шляхом у вищий статус*. Під керівництвом уряду провінції Онтаріо нормальні школи 1953 р. трансформовано в учительські (педагогічні) коледжі (Teachers College). Перший такий заклад професійно-педагогічної освіти (учительський коледж) розпочав діяльність у м. Торонто (провінція Онтаріо).

Відповідно до розробленої періодизації встановлено, що в роки першого етапу (1950–1966) I періоду (1950–1980) під час викладання в учительських коледжах значна увага зосереджувалася на усталених методах навчання різних предметів, що вивчалися в початковій школі. Вимоги до майбутніх вчителів щодо оволодіння цими методиками були достатньо жорсткими. Завданням фахової підготовки вчителів на цьому етапі було формування їхньої готовності

до викликів майбутнього. Департамент освіти з метою розширення системи державної освіти займався пошуком і водночас навчанням освічених і кваліфікованих викладачів (O'Sullivan, 1999:312) Зростання кількості державних шкіл відбувалось в умовах зменшення релігійних закладів. Відповідно до висвітлених завдань у підготовці вчителя початкової школи враховувався суспільний пріоритет щодо забезпечення навчання дітей у початковій школі та їхнього всебічного розвитку, а не лише засвоєння великого обсягу знань, що було пріоритетом попередніх років.

Загалом навчання майбутніх учителів у новостворених коледжах в уряді провінції мало статус «підготовчого». Уряд провінції Онтаріо забезпечував контроль і керівництво за підготовкою вчителів початкової школи. Проте, як засвідчує аналіз джерел, регламентована тогочасна програма підготовки вчителів, запропонована урядом провінції, не була ефективною. Її зміст зводився до педагогічного регламентування та адміністрування, містив прямі інструкції стосовно управління класом. Чинна на той час програма не забезпечувала формування в дітей усвідомленого розуміння власної причетності до змін та переваг суспільства, що засноване на демократичних цінностях. Відповідно до тогочасних потреб у програмі бракувало компонентів з розвитку практичних навичок учнів, що були необхідні для розвитку їхньої економічної життєздатності («Calendar of the Teachers» Colleges, 1958).

У провінції Онтаріо 1962 р. був створений Віндзорський педагогічний коледж (The Windsor Teachers College). Він існував автономно і поступово 1970 р. був трансформований у педагогічний факультет при Віндзорському університеті (The Faculty of Education at the University of Windsor) (Savic, 2018).

Соціальний чинник зумовив підвищення статусу вчителя на теренах Канади. Громадські та професійні (педагогічні) спільноти й уряди провінцій відстоювали право на підвищення суспільного статусу вчителя в умовах збільшення чисельності державних шкіл і зростання професійних вимог до його фаху. Ці вимоги суголосні міркуванням американської дослідниці Норми Гонсалес (Norma González) у праці «Кошти знань: теоретичні практики у

домогосподарствах, громадах та класах», де зазначалося, що підхід до вчителя-професіонала має виходити за межі його навичок навчати й уміння управляти. Учитель має уособлювати соціальний і політичний контекст, в якому він працює (Gonzales, Moll, & Amanti, 2005).

Отже, як було досліджено, упродовж цих років виникла суперечність між чинною системою підготовки вчителя, становлення якої віднесено до попереднього періоду, та суспільно-економічними, соціально-культурними потребами нового періоду. Тому стало очевидним, що систему підготовки педагогів треба змінювати. Звісно, цей процес був тривалим, оскільки необхідно було внести системні зміни. Б. Л. Андерсон (Beverly L. Anderson) у праці «Етапи системних змін» («The Stages of Systemic Change») перерахував шість аспектів, які, на його думку, необхідно було врахувати:

- загальне бачення (visia);
- громадську та політичну підтримку (public and political support);
- створення освітніх мереж (networking);
- зміни в навчанні та викладанні (teaching and learning changes);
- адміністративні ролі та відповідальність (administrative roles and responsibilities);
- обов'язки та узгодження політики (policy alignment).

На думку Андерсона, необхідно було також звернути увагу на шість етапів змін при переході від традиційної освітньої системи до такої, яка би підкреслювала взаємозв'язок, активне навчання, спільне прийняття рішень та вищий рівень досягнень для всіх учнів. На думку вченого, необхідно було змінювати:

- обслуговування старої системи (maintenance of the old system) – педагоги акцентували свою увагу на підтримці системи, яку було спочатку розроблено. Проте вона принципово не відповідала синхронізації з умовами сучасного світу. Нові знання про викладання, навчання та організаційні структури не потрапили до нинішньої структури;

- поінформованість (awareness) – зацікавлені сторони усвідомлювали, що система, у якій вони працювали, не є такою ефективною. Проте, як її змінювати та що потрібно було зробити, не було зрозуміло;

- дослідження (exploration) – викладачі й розробники освітньої політики досліджували та відвідували навчальні установи, які впроваджували нові підходи. Вони проводили експерименти зазвичай у закладах освіти, котрі мали низький ризик;

- перехід (transition) – освітні лідери та групи громадських активістів мали намір внести зміни у вирішальні ланки;

- становлення нової інфраструктури (emergence of new infrastructure) – узгодження елементів системи, що існувала в попередні роки, з новими вимогами;

- переваги нової системи (predominance of the new system) – потужніші елементи системи функціонують у правовому полі нової системи. Ключові лідери ініціюють розроблення та впровадження ще більш продуктивних систем (Anderson, 1993).

Зазначені нормативно-структурні зміни щодо підготовки вчителів початкових шкіл деякою мірою уповільнювали певні гальмівні чинники, а саме: дефіцит викладачів, брак коштів на впровадження структурних змін, соціальні та економічні наслідки Другої світової війни (Great Depression in Canada, 2021). Виявлено зміни в забезпеченні університетами підготовки вчителів. Зменшення чисельності релігійних шкіл зумовило перебудову релігійного навчання на підготовку еліт до лідерського служіння в суспільстві на християнських цінностях. Через індустріальну революцію в Канаді відбулися зміни у способі життя та забезпеченні нових видів кваліфікованих робочих місць, які потребували нових спеціалістів. Відповідно, університети почали адаптуватися до самостійного виконання цієї додаткової ролі в навчанні людей для цих нових суспільних потреб. Були створені програми для навчання фахівців із соціальної роботи, а також програми навчання вчителів середніх шкіл (Paul, John, 1989).

Як завсідчили результати зіставного аналізу, на другому етапі (1966–1980) – становлення системи університетської підготовки вчителя початкової школи Канади, що його виокремлено в хронологічних межах I періоду відповідно до розробленої періодизації, у другій половині 60-х років XX ст., на відміну від першого етапу (1950–1966) цього ж періоду, управління підготовкою вчителів органи державної влади провінцій передали у відання педагогічних факультетів, що функціонували при університетах. На федеральному рівні перехід від учительських коледжів до університетів тривав упродовж 1966–1979 рр. Міністерство освіти Канади цих років передало університетам усі повноваження з підготовки вчителів початкових класів. Так підготовка вчителів початкових класів розпочалася в університетах у руслі переходу від централізації на кафедрі освіти (The Department of Education) до децентралізації в університетах. Поняття «підготовка вчителів» (teacher training) замінила дефініція «освіта вчителів» (teacher education).

На другому етапі (1966–1980) I періоду в поступі підготовки вчителя початкової школи в зазначеному хронологічному проміжку простежуємо *тенденцію випереджувальної освітньої політики урядів провінцій Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних (міжнародних) викликів*. Тому керівні органи провінцій основну увагу в ці роки зосередили на оновленні змістово-методичної підготовки вчителя. У змісті програм підготовки вчителя початкової школи на цьому етапі узвичаєним було врахування дотримання балансу між теоретичним і практичним компонентами.

Позитивним чинником впливу на формування зазначеної вище тенденції становлення й розвитку системи університетської освіти вчителя початкової школи на цьому етапі слугувала консолідована освітня політика урядів провінцій у сув'язі з педагогічними спільнотами з метою формування в соціальних і культурних середовищах позитивного іміджу вчителя. Така взаємодія владних структур з громадськими сприяла підвищенню престижності навчання майбутніх учителів початкових шкіл на педагогічних факультетах в

університетах. Це простежувалося на теренах усіх тогочасних провінцій і територій Канади.

У другій половині 70-х років ХХ ст. уряди провінцій та федерації зосередилися на проблемі підготовки вчителя до роботи в школах для корінних народів і представників різних культур. З цією метою за підтримки уряду провінції Квебек Університет Макгілла (McGill University) у м. Монреалі започаткував програму навчання вчителів для дошкільних закладів освіти і початкових шкіл, котрі мали намір працювати з дітьми племені інуїтів (територія Нунавут). Була спеціально розроблена програма, у якій передбачено дистанційну форму навчання (педагогічної освіти) для студентів, які досягли 21 року та вже працювали в одній зі шкіл для аборигенів. Цих студентів фінансували місцеві комітети освіти (local education committees). Їхнє навчання тривало 4–5 років, з двома обов'язковими щорічними сесіями включно. Теоретичну складову частину програми, яку студенти вивчали в університеті, закріплювали в практичній навчальній діяльності та під час налагодження співпраці зі своїми учнями. Інституційний курс підготовки вчителя для роботи в початковій школі для корінних народів і представників різних культур доповнювався на робочому місці (у школі) завдяки професійній підтримці досвідчених вчителів-практиків.

Провідними в освітніх програмах із підготовки вчителя початкової школи цих років були дисципліни з історії, культури, традицій, етнічних особливостей інуїтів.

Значні зрушення в контексті наукової проблеми дослідження мали, як зауважує А. Джуринський, дещо фрагментарний і несистематичний характер оволодіння знаннями. Зокрема, забезпечення студентів навчальними матеріалами часто не задовольняло справжніх потреб. Магістральним напрямом удосконалення підготовки вчителя початкової школи визначено розроблення освітньо-професійних програм з метою забезпечення поєднання навчання і професійної діяльності вчителя. Дистанційне навчання вчителя початкової школи урізноманітнили очними сесіями (один раз на рік по 3-4 тижні), що проводились в Університеті Макгілла (Джуринський, 2014).

Професор Університету Британської Колумбії П. Гріммет (P. Grimmett) у праці «Освітня політика вчителів Канади: за межами професіоналізму та дерегуляції» (Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation) звернув увагу на концептуальні зміни в освіті вчителів Канади цих років. Автор дослідження доводить, що Канада посіла своє, чітко визначене місце у сфері вчительської освіти після трансформацій, що сталися у післявоєнні роки (відповідно до поданої концепції періодизації (Grimmett, 2008:26).

На другому етапі (1966–1980) у руслі нормативно-правових і структурних змін, що висвітлено в часовому відрізку першого етапу (1950–1980) I періоду, відбулися зміни щодо організаційного та змістового забезпечення навчання вчителя початкової школи. Освітні програми цих років з підготовки зазначеної категорії вчителів доповнено новим змістом: основами освіти (foundations of education), методичним забезпеченням – засвоєння навчальної програми та інструкції (master curriculum and instruction), методиками навчання – застосування викладацьких практик (practice teaching).

З'ясовано *чинник впливу адаптаційної освітньої політики провінції* у федеральному законодавчому полі Канади. Аналіз результатів змін у підготовці вчителів початкової школи дає змогу підтвердити міркування про випереджувальний вплив уряду Онтаріо на вдосконалення підготовки та освіти вчителя початкової школи. Відповідно до масштабної реорганізації уряду Онтаріо (1972) провідні функції розроблення освітньої політики та контролю за системою початкової і середньої освіти були надані міністерству освіти (провінції). Виконання культурологічної функції покладено на новостворене Міністерство коледжів та університетів (Ministry of Colleges and Universities). Також започатковано врахування культурного різноманіття соціальних середовищ Канади у розбудові шкільної освіти й підготовки вчителя початкової школи.

Відділ прикладного мистецтва та техніки 1971 р. переведено до Департаменту університетських справ, який з часом перейменували в Департамент коледжів та університетів (Department of Colleges and Universities).

Наступного, 1972 р., уряд Онтаріо був суттєво реорганізований: різні департаменти були реструктуризовані як окремі міністерства. З цією зміною Департамент освіти було трансформовано в Міністерство освіти (Ministry of Education) (MacTaggart, Hazel, 1964).

Завдяки вивченню джерел цифрового архіву Archives Descriptive Database, зокрема AA78 «Онтаріо. Міністерство освіти (1972–1993)» (Ontario. Ministry of Education) з Історії державного агентства Онтаріо (Ontario Government Agency History), виявлено ключову функцію Міністерства освіти 1972–1993 рр.: нагляд за початковою та середньою школою з урахуванням загальної освітньої політики провінції Онтаріо. Діяльність Міністерства освіти стосувалася надання широких настанов щодо навчальних програм шкіл провінції; затвердження переліку підручників, які для шкіл добирали шкільні ради); встановлення вимог до дипломів та сертифікатів випускників; затвердження вимог до видачі (скасування) викладацьких сертифікатів; розподілу коштів, виділених законодавчим органом на допомогу шкільним радам; прийняття нормативних актів, що регулювали освітній процес, організацію шкіл та обов'язки вчителів і інших посадових осіб, які входили в шкільну раду.

Встановлено, що після реорганізації в квітні 1972 р. Департаменту освіти в Міністерство освіти провінції Онтаріо до відання нової структури належали розроблення освітньої політики та нагляд за системою початкової та середньої школи. У цей час відповідальність за функцію культури було делеговано новоствореним міністерствам коледжів та університетів. Також відділення молоді та відпочинку разом із функцією спорту та відпочинку було передано з Департаменту освіти Міністерству комунікації (Ministry of Community) та соціальним службам (Social Services). Цей процес пов'язаний з індустріалізацією, урбанізацією суспільства, а також зі збільшенням потреб населення, чисельність якого постійно зростала.

Ґрунтуючись на вивченні джерел з архівної описової бази (Archives Descriptive Database), уточнено специфіку реструктуризації, управління освітою в Онтаріо. Так, 1979 р. Міністерство освіти й Міністерство коледжів та



університетів стали відповідальністю одного міністра та одного заступника міністра (Deputy Minister) з одним адміністративним відділом (Administration Division).

Відповідно до Положення 269 (Regulation 269) 1974 р. в Онтаріо було уточнено кваліфікаційні характеристики вчителів початкової/молодшої (primary/junior) кваліфікації, молодшої/середньої (junior/intermediate), середньої/старшої (intermediate/senior) і технологічної (technological).

Зважаючи на предмет і завдання дослідження, у руслі характеристики I періоду (1950–1980) виокремлено тенденцію *інституціоналізації та організаційно-структурних трансформацій у підготовці вчителя початкової школи*, що дає змогу дійти висновку про пріоритетність освітньої політики провінцій Канади в розбудові нової (університетської) системи освіти вчителів початкової школи. При цьому випереджувальний вплив освітньої політики провінцій сприяв урахуванню потреб соціально-культурних середовищ, що існували в різних провінціях Канади.

За результатами вивчення законодавчих джерел з фондів цифрових архівів Канади, наукових джерел, у руслі дослідження наукової проблеми виокремлено **II період (1980–2010-ті роки) – модернізації підготовки вчителів початкової школи Канади на федеральному і провінційному рівнях.**

У роки, віднесені до цього періоду, на зміни в підготовці вчителя початкової школи в географічних та хронологічних межах дослідження впливала сув'язь культурних, соціально-економічних чинників. Культурний чинник розглядаємо в широкому та конкретно-особистісному сенсах. До першого відносимо відповідність освіти та підготовки вчителя до зростання рівня технологій у суспільному вимірі; відповідність освітньої галузі рівневі технологічної культури суспільства. Як зауважує А. Джуринський, характерним для підготовки вчителів у Канаді цих років було застосування нових інформаційних технологій, зокрема й дистанційного навчання, що сприяло зростанню чисельності студентів – представників корінних народів північних провінцій Канади (Джуринський, 2014).

У руслі дослідження тенденцій II періоду (1980–2010-ті роки), характерних для підготовки вчителя початкової школи, доцільно висвітлити конкретно-особистісні культурні сенси та їх вплив на явища й процеси в освітній сфері. У мультикультурному соціальному середовищі Канади вплив на розвиток здійснювали громадські та культурні спілки (відображали інтереси національних меншин), а отже, створювали тенденції розвитку освітньої галузі та підготовки вчителя початкової школи з урахуванням певних етнокультурних і правових можливостей.

За даними сучасних досліджень, зроблено висновок про позитивний вплив культурного чинника на створення курикулуму та контенту професійного навчання вчителів у федеральних юрисдикціях (провінціях і територіях) Канади. Культурні домінанти становили першорядні компоненти освітніх середовищ закладів професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів (Bates, 2019).

Чинники, що впливали на підготовку вчителя початкової школи, уможливили встановити взаємозв'язки між економічними, культурними, соціальними, педагогічними особливостями, які зумовили розбудову нормативної бази, що сприяла внесенню змін до організації професійно-педагогічної підготовки вчителя, удосконалення змісту, технологій навчання вчителя початкової школи.

Зміни тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в історичному проміжку часу, що віднесено до II періоду, попри внутрішні чинники зумовлені й зростанням різносторонніх комунікацій між народами і країнами, стрімким входженням програмованих (цифрових) технологій у всі сфери життя людей в умовах жорсткої економічної конкуренції на внутрішньодержавному та міжнародному рівнях. Для *першого етапу (1980–1990)* – вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи на засадах мультикультуралізму у федеральному освітньому просторі Канади, що розглядаємо в хронологічних межах II періоду, характерною тенденцією поступу в педагогічній освіті вчителя початкової школи (відбулася заміна ключової

категорії «підготовка вчителя» на ширше поняття) було *перенесення акцентів управління педагогічною освітою від рівня провінцій – до федерального з метою її піднесення до рівня передових країн світу.*

Питання щодо вдосконалення функціонування сфери педагогічної освіти цих років посіло чільне місце на різних урядових рівнях: і провінцій, і федеральному. Приводом до активізації законодавчої діяльності урядів у галузі була опублікована в квітні 1983 р. праця «Нація в зоні ризику: імператив реформи освіти» (Nation in Risk: The Imperative for Education Reform), у якій зазначено, що міністр освіти США Т. Х. Белл (Т. Н. Bell) створив Національну комісію (The National Commission) з питань досконалості освіти та доручив її членам вивчити якість освіти в США і скласти звіт перед нацією (A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, 1983).

Про нові підходи щодо утвердження провідних міжнародних стандартів у підготовці вчителів для шкіл різних рівнів свідчать завдання та підходи до вдосконалення поняттєвого апарату. Так, категорію «підготовка» (training) було замінено на «професійне навчання» (learning). На відміну від попередніх етапів, професійне навчання вчителів набуло варіативного характеру, у зв'язку з тим, що факультети освіти при університетах користувалися широкими свободами й набули поширення в різних провінціях. Уряд Канади на федеральному рівні підтримував політику мультикультуралізму в освіті. Культурне різноманіття соціальних середовищ країни впливало на вирішення урядами різних рівнів завдань щодо підготовки вчителів для роботи в початкових школах, які відвідували діти представників національних меншин.

Офіційна політика Канади впродовж понад 30 років підтримувала мультикультурність, що ґрунтувалася на відповідній законодавчій базі. Тому усталені норми у сфері навчання вчителя початкової школи та його підготовки до професійної діяльності здебільшого узгоджували із соціальними потребами населення Канади тих років (Гавран, 2014) згідно з Конституцією 1982 р. (Canada Act, 1982) та Актом 1985 р. (Canadian Multiculturalism Act, 1985). Визнання федеральним урядом та урядами провінцій (територій) культурної

різноманітності стало базовим принципом канадського суспільства в галузі освіти, а політичний і суспільно-адміністративний устрій Канади тих років сприяв економічному і культурно-освітньому зростанню країни (Дубасенюк, 2010).

Встановлено: на цьому етапі економічні та соціальні свободи, толерування урядами провінцій і на федеральному рівні культурного різноманіття впливали на позитивну динаміку демографічної ситуації в Канаді. Зокрема, простежуємо зростання кількості населення в найбільших містах, а саме: Монреалі (Montréal), Торонто (Toronto), Ванкувері (Vancouver), різних провінцій Канади. Процес урбанізації зумовив зростання мегаполісів, що стали провідними осередками суспільних змін; першість серед них належала вдосконаленню освіти дітей і молоді в різноманітному культурному просторі Канади. Тому для розвитку освітньої галузі характерними були завдання з підготовки вчителів до якісної професійної діяльності в міжкультурних соціальних середовищах (Романюк, 2018).

У зазначеному вище контексті уряди провінцій у сув'язі з федеральним спрямовували значні зусилля на оновлення змісту навчання (підготовки) майбутніх учителів. Відповідно до нових завдань зміст підготовки вчителів до діяльності в початкових школах того часу мав забезпечити інтереси різних етнічних груп – носіїв власних освітніх цінностей як основи етнічної свідомості. Як зазначено в п. 1.2, уряди провінцій Канади значну увагу приділяли функціонуванню початкових шкіл, що надавали освітні послуги корінним народам. Це спонукало покращувати підготовку фахівців до роботи в початкових школах у поліетнічних соціокультурних середовищах провінцій. Загалом підготовку вчителів початкових шкіл для корінних народів здійснювали коледжі в провінції Саскачеван при Університеті Реджина (University of Regina), Індіанському федеральному коледжі (First Nations University of Canada). З'ясовано таке: щороку в цьому освітньому закладі навчалось майже 300 осіб. Завдання функціонування навчальних закладів полягали в забезпеченні умов для здобування вищої освіти автохтонами (корінним народам – індіанцям). Як

підтверджено в дослідженні А. Джуринського, випускники, які успішно опанували навчальні дисципліни відповідно до освітньої програми, отримали ступінь бакалавра з історії культури, мистецтва та освіти індіанців і мали змогу працювати вчителями в загальноосвітніх навчальних закладах таких типів (Джуринський, 2014).

Розроблення полікультурних і крос-культурних програм з підготовки вчителів ініціювалися переважно федеральним урядом Канади та підтримувалися програмою «Офіційні мови в освіті» (Official Languages in Education, OLE). Згідно з цією програмою майбутні вчителі (студенти) вивчали дві мови: англійську і французьку. Знання обох офіційних мов забезпечувало майбутнім учителям не лише соціальні, культурні та політичні права, а й економічну і професійну конкурентоспроможність (Duff, Li, 2009).

Студіювання праці «Підвищення успіху в учнів-мігрантів з арабських країн» («Kanada Uluslar arası Kültürel Araştırmalar Merkezi») уможливило з'ясувати таке: в тих провінціях, де навчання вчителів здійснювалося англійською мовою, французьку мову викладали на базовому рівні, оскільки школярі не були франкофонами. Студенти – майбутні вчителі початкових класів вивчали англійську і французьку мови тому, що ці мови широко використовувалися в територіальних межах усієї країни. Те, що французька мова в провінціях Квебек, Нью-Брансвік набула широке застосування в усіх сферах суспільного життя, зумовило її вивчення у початковій школі з першого класу. У решті провінцій французьку мову учні початкової школи вивчали з 4-5-го класу. За період навчання здобувачі освіти набирали приблизно 600 годин навчальних курсів французької мови (Audin, Кауа, 2013), що зумовило розширення змістових ліній мовної галузі в програмах навчання вчителів початкових класів.

Досліджено, що на першому етапі (1980–1990) II періоду (1980–2010-ті роки) характерною була тяглість провідної тенденції інституалізації, організаційно-структурних і змістово-методичних трансформацій у розбудові університетської системи підготовки вчителя початкової школи Канади,

започаткованої в роки другого етапу (1966–1980) I періоду в контексті дослідження наукової теми.

У роки, що віднесено до першого етапу II періоду, в провінції Онтаріо було створено десять освітніх факультетів. Отримали визнання в громадських і професійних середовищах факультети в низці університетів: Ніпіссінг (Nipissing University), Оттава (Ottawa University) – навчання відбувалось і англійською, і французькою мовами. Університети Торонто (University of Toronto), Західного Онтаріо (University of Western Ontario), Віндзорський (University of Windsor) пропонували для професійного навчання вчителів початкової школи однорічні програми або перепідготовку. Відповідно до соціальних і культурних потреб університети також здійснювали навчання і англійською, і французькою мовами (провінція Квебек). В університетах Брок (Brock University), Лейкхед (Lakehead University), Лорентіан (Laurentian University), де навчання здійснювалося французькою мовою, і Квінс (Королівському) (Queen's University) студентам пропонували одночасні та послідовні програми. Одночасна програма передбачала одночасне вивчення академічних і професійних дисциплін протягом усього часу навчання. Ця програма була зорієнтована на отриманням здобувачем ступеня бакалавра освіти (педагогічної). Послідовна програма навчання розроблена для студентів, які вже здобули бакалаврську освіту.

Ці достатньо продуктивні кроки керівництва університетів щодо вдосконалення факультетів освіти, на думку Р. Ганнона (R. Gannon), забезпечили зміни в підготовці вчителів і перехід у викладанні від технічної практики до теорій, пов'язаних із викладанням та навчанням (Gannon, 2005).

Зауважимо, що в умовах тогочасних освітніх трансформацій канадське суспільство очікувало на перспективні зміни щодо навчання, викладання та освіти вчителів. Це спричинило широкий дискурс у професійних і громадських середовищах щодо програм професійної освіти вчителів в університетах. Домінувала ідея про пріоритетність навчання на дослідженнях, на відміну від переважання практики, що мало місце в роки I періоду. Професійна освіта вчителя початкової школи ґрунтувалася на пошуковій діяльності здобувачів. На

цьому етапі на часі було вибудовування вертикалі керування професійним становленням майбутнього вчителя початкової школи на факультетах освіти в університетах. У межах тогочасного дискурсу Р. Ганнон (Gannon R.) пов'язує цю діяльність з боротьбою за контролювання професіоналізації між факультетами освіти, що визнавали поняття «професіоналізм» як взаємозв'язок між науковими дослідженнями та практикою.

Урядова комісія з питань досліджень та політики за підтримки влади запровадила зміни в системі підготовки вчителів. Тому значна увага представників наукового та освітнього середовищ зосереджувалась на уточненні поняттєвого апарату, що було започатковано в попередні роки. Завдяки дослідженню уточнено й розмежовано поняття «підготовка вчителів» (teacher training) та «освіта вчителів» (teacher education). Плутанина, що мала місце у визначеннях цих ключових понять, часто призводила до їх синонімії, хоча вони мали дуже відмінні одне від одного значення. У середині 1980-х років П. О'Нілл (P. O'Neill) заявив, що факультети освіти повинні визначитися з поняттям і прийняти для себе одну позицію: початкова підготовка вчителя – це підготовка вчителів чи освітнього процесу навчання вчителів, та дотримуватися одного поняття, що відповідає сутності (P. O'Neill, 1986).

Згідно з новими завданнями щодо підготовки вчителів у середині 1985 р. удосконалено вертикаль управління на рівні канадських провінцій. Так, у провінції Онтаріо для Міністерства освіти призначено окремого міністра, а також і його заступників. Однак до осені 1990 р. єдиний міністр з одним офісом керував як Міністерством освіти, так і Міністерством коледжів та університетів (Archives Descriptive Database).

Серед відомств, які звітували перед Міністерством освіти, були Рада з питань франко-онтарійської освіти (Council for Franco-Ontarian Education), Комітет з питань взаємодії з освітою (Education Relations Committee), Комісія з вивчення мов (Languages of Instruction Commission), Корпорація освітніх послуг Онтаріо (Ontario Educational Services Corporation), Рада пенсійного плану вчителів Онтаріо (Ontario Teachers' Pension Plan Board), Інститут досліджень

освіти в Онтаріо (Ontario Institute for Studies in Education), Управління провінційними школами (Provincial Schools Authority), Комісія з виплати пенсій для вчителів (Teachers' Superannuation Commission) та Рада з освіти вчителів (Teacher Education Council).

Зростання в канадських соціальних спільнотах і на федеральному урядовому рівні розуміння нової місії школи зумовило бачення змін щодо статусу вчителя, а отже, його готовність до професійної діяльності. Стосовно цієї проблеми О'Нілл припустив, що після того, як буде змінено ставлення до освіти вчителя, педагоги не вважатимуться громадянами другого класу, а освітяни отримають підтримку наукової спільноти (Р. О'Neill, 1986).

Щоб усунути дисбаланс між тогочасним статусом учителя і суспільними потребами щодо піднесення його професіоналізму на вищий рівень, значна увага приділялась науковому обґрунтуванню специфічних процесів і категорій, що сприяло відмежуванню від вільного їх трактування. На часі був словник освіти Д. Ронтрі (D. Rowntree) 1981 р., у якому поняття «освіта вчителя» мало пояснення ширше, ніж «підготовка вчителя». Уточнено й таке: поняття «підготовка вчителя» включає професійне навчання педагогів та забезпечення умов для їхнього зростання як особистостей. Автор цього словника наводить пояснення поняття «освіта вчителів» як таке, що «включає вивчення однієї або декількох навчальних дисциплін, а також навчальні предмети та контрольовану викладацьку практику» (Rowntree, 1981:313).

За висловом Д. Ронтрі, освіта – це «процес успішного засвоєння знань, умінь та навичок, який є корисним для того, хто навчається». Автор зауважує: зазвичай освіта організована таким чином, що здобувач може виявляти власну індивідуальність через те, що він вивчає, а згодом застосувати і гнучко адаптувати отримані знання до ситуацій та проблем, відмінних від тих, які він розглядав попередньо (Rowntree, 1981:75).

Інші науковці в освітній галузі, як-от Шері Тейлор (Sherry Taylor) та Донна Собель (Donna Sobel), погоджувалися з думкою Д. Ронтрі. Вони акцентували увагу на тому, що «освіта вчителя побудована на “повноцінному вчителіві”



(whole teacher) і ставиться акцент на рефлексивній практиці, критичному дослідженні та залученні кандидатів до навчання громади» (Taylor, Sobel, 2001).

На думку того ж таки Ронтрі, підготовка – це «систематичний розвиток у людини знань, ставлень та навичок, необхідних для того, щоб вона могла адекватно виконувати роботу чи завдання, вимоги яких можна чітко визначити заздалегідь, і що вимагає досить стандартизована продуктивність від тих, хто намагається» (Rowntree, 1981).

О'Нілл (1986) узагальнює освіту як «глобальну концепцію», оскільки вона містить теоретичні та практичні компоненти програми навчання вчителів, тоді як підготовка – лише практичні компоненти початкової підготовки вчителів (Р. О'Neill, 1986).

Отже, у термін «освіта» закладено загальний інтелектуальний, емоційний та соціальний розвиток особистості, він також поєднує філософський, професійний та педагогічний компоненти програми підготовки вчителя.

Термін «підготовка» обмежується конкретними, систематизованими, стандартизованими, а також визначеними, орієнтованими на роботу практиками, що скеровані на результати. Підготовка – це діяльність, яка стосується механічних, технічних та професійних аспектів навчального процесу; види діяльності, які можуть бути влучно позначені як маркування, систематичність, повторення (Р. О'Neill, 1986).

Отже, підготовка вчителів мала прагматичні цілі, ґрунтувалася на практичних, а не на теоретичних міркуваннях. З іншого боку, освіта вчителів була пов'язана з трансформаційними цілями, спричиняючи помітні зміни в способі концептуалізації та підходу до навчання

Вагома роль у відстоюванні стратегій модернізації організаційно-структурних і змістово-методичних змін задля формування системи забезпечення професійної освіти вчителів Канади в роки першого етапу II періоду (1980–1990) належала профспілковим діячам – викладачами, які зосереджувалися на самостійності викладачів у виборі змісту, технологічного забезпечення й умовах праці (Gannon, 2005).

У навчальних закладах провінцій Онтаріо та Британська Колумбія розробляли навчальні програми з мов, зокрема й діалектів, якими послуговувалися жителі цих адміністративних територій. Такий підхід забезпечував сприятливі умови для освіти представників різних етносів – носіїв різних культур, що проживали в Канаді. З цією метою в освітній процес упроваджували полікультурні освітні програми навчання вчителів початкових класів з урахуванням висвітлення культурних особливостей різних етнічних груп (James, 2001). Так, 2002 р. в м. Ванкувері (Британська Колумбія) започатковано навчання майбутніх учителів китайською мовою на початковому рівні. У Сурреї також були розроблені освітні програми підготовки вчителів для початкових шкіл південно-азійських громад (Audin, Kaaya, 2013). Виявлено, що в більшості шкіл Британської Колумбії викладання здійснювалось англійською та французькою мовами. Крім того, в цих навчальних закладах були забезпечені умови для складання іспитів іншими мовами: японською, гінді, китайською, французькою, іспанською, німецькою (на середньому рівні), що актуалізувало зміни в підготовці вчителя до роботи в багатомовному культурному середовищі.

Завдяки дослідженню були виокремлені тенденції вдосконалення наукового, програмового, організаційно-методичного забезпечення професійної освіти вчителя початкової школи на засадах мультикультуралізму. Зазначена тенденція – результат еволюційного поступу, започаткованого в роки другого етапу (1966–1980) I періоду (1950–1980), і розбудови модерних систем професійної освіти вчителя початкової школи, адекватної до цивілізаційних викликів у роки, що віднесено до II періоду (1980– 2010-ті роки)

На *другому етапі (1990–2010-ті роки)* – колаборації державних структур та університетів, що віднесено до II періоду, освіту вчителів у Канаді трактувати як політичну проблему (O'Sullivan, 1999:315). Тому на часі була співпраця урядів провінцій і університетів. На цьому етапі домінувала *тенденція зростання професіоналізації та дерегуляції педагогічної освіти вчителя початкової школи*. Ця тенденція зумовлена соціально-педагогічними та демографічними чинниками, тому що достатньо поширеним був вплив вчителів, які прийшли

працювати в школи у 1950–1960-х роках, зумовлений їхнім виходом на пенсію (Harrigan, 1992:487).

Для вирішення завдань удосконалення педагогічної освіти й підготовки вчителя у лютому 1993 р. міністерства освіти, коледжів та університетів були об'єднані в єдине міністерство, відоме як Міністерство освіти та навчання (Ministry of Education and Training). Королівська комісія з питань освіти в Онтаріо (The Royal Commission on Education in Ontario) 1995 р. підготувала рекомендації з метою посилення контролю повноважень із підготовки вчителів у нових умовах. Комітет із підготовки вчителів коледжу Онтаріо (The Ontario College of Teachers Implementation Committee) у той же рік зазначив: «Коледж повинен мати повноваження щодо встановлення стандартів підготовки та освіти вчителів, а також забезпечити дотримання всіх стандартів». Повноваження з акредитації програм підготовки та навчання вчителів було покладено на адміністрацію коледжу. Відповідно, цей освітній заклад виконував функції регулювання, сертифікації, стандартизації професії вчителя. Адміністрація коледжу як новий саморегулювальний орган 1998 р. взяла на себе відповідальність за акредитацію всіх навчальних програм та сертифікацію вчителів. Вона встановлювала вимоги до освіти педагогів, послуговуючись Законом про Педагогічний коледж в Онтаріо (The Ontario College of Teachers Act). До повноважень коледжу також належала акредитація понад 50 навчальних програм для майбутніх педагогів стаціонарної (full-time) та заочної (part-time) форм навчання на 18 університетських факультетах провінції Онтаріо (Kitchen, 2015:62).

Продуктивні зміни щодо підготовки вчителів вплинули на підвищення соціального статусу педагогічної професії. Для вступу в заклади професійної освіти були введені високі стандарти. Педагоги почали отримувати конкурентоспроможні зарплати та пільги. Це особливо стосувалося жінок, які здобули педагогічну освіту. Адже на той час вони мали менше варіантів для розвитку кар'єри, ніж чоловіки. Упроваджувалися 4-семестрові програми для підготовки вчителів початкових шкіл. Міністерство освіти разом з університетами здійснювало консолідоване управління впровадженням змін.

Університети Канади розробили власні програми педагогічної освіти вчителя початкової школи на основі своєї філософії освіти.

Встановлено тяглість актуалізації окремих проблем, характерних у поступі історії для окремих провінцій. Зокрема, у роки, що віднесено до передумов становлення підготовки вчителя початкової школи (п. 1.2), у Новому Брансвіку (1871 р.), Манітобі (1891–1896 рр.), Альберті і Саскачевані (1905 р.), Онтаріо (1912 р.), 1969 р. в Квебеку, а згодом в Онтаріо та Ньюфаундленді, конституційно закріплене право на освіту часто-густо не могло забезпечити ефективного захисту меншин (Fisher, 1991).

Соціальні, культурні та цивілізаційні чинники, сформовані в роки I періоду (1950–1980), впливали на поступ освіти загалом та зміни в підготовці вчителів також упродовж II періоду (1980–2010-ті роки). Зазначені чинники визначали особливості організації, змісту навчання вчителів початкових класів у коледжах і університетах задля вирішення суспільних потреб: мовних, традиційно-ментальних, господарсько-економічних, цивілізаційних (піднесення рівня національної освіти до рівня провідних країн світу).

Інституалізація підготовки вчителя початкової школи цих років полягала в посиленні державного впливу на організаційно-структурні перетворення в освітній галузі. Розглянемо цей процес на прикладі освітніх трансформацій у провінції Онтаріо. Уряд цієї провінції поєднував демократичні ініціативи з державними стратегіями підготовки вчителів для роботи в початкових класах. Королівська комісія з питань освіти (Royal Commission on Education in Ontario, 1995), на підставі вивчення економічних і технологічних змін, недостатнього державного фінансування висловила занепокоєння щодо життєздатності традиційних соціальних інститутів для населення Онтаріо та засвідчила в провінції «клімат невизначеності» (Royal Commission on Education in Ontario, 1995: 1). Незважаючи на те, що Королівська комісія високо оцінила програми та діяльність інструкторів з підготовки вчителів, вона також рекомендувала Педагогічному коледжу Онтаріо забезпечувати контроль за навчанням учителів (Ontario College of Teachers) (Kitchen, Petrarca, 2015).

У руслі інституалізації та організаційно-структурних трансформацій у підготовці вчителя початкової школи уряд провінції Онтаріо зосереджував увагу на побудові нової системи навчання вчителів початкових класів. Оскільки Педагогічний коледж Онтаріо був саморегульвним органом, а також інституцією, що забезпечувала підзвітність учителя громаді, до обов'язків коледжу належала акредитація всіх навчальних програм підготовки вчителя. Згідно з рекомендацією Комітету для викладачів коледжу Онтаріо (Ontario College of Teachers Implementation Committee), наданих 1995, цьому закладу делеговано повноваження щодо встановлення стандартів освіти вчителів та повноваження для забезпечення їхнього навчання відповідно до цих стандартів (Ontario College of Teachers Implementation Committee, 1995).

Також у провінції Онтаріо відбулося структурування органів управління освітою та підготовкою вчителя початкової школи. Вибудовану вертикаль управління становили: Міністерство освіти Онтаріо, Педагогічний коледж, університети, що співпрацювали з громадськими спільнотами. Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Cooperation and Development) позитивно оцінила взаємодію освітніх, державних інституцій Канади у галузі підготовки вчителів з метою забезпечення потреб Онтаріо (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

У розробленій періодизації виокремлено два періоди та етапи в них. Зокрема, I період – інституціоналізації та організаційно-структурних трансформацій розглядаємо в хронологічних межах 1950–1980 рр. У цьому історичному відтинку часу (за виокремленими критеріями) уточнено часові межі двох етапів: перший із них (1950–1966) – розвитку у провінціях Канади організаційно-правових засад реструктуризації та піднесення на якісно новий рівень навчальних закладів із підготовки вчителів до роботи в початкових школах; другий етап (1966–1980) – становлення університетської системи підготовки вчителів у сув'язі федеральних пріоритетів і тих, що відповідали потребам провінцій.

У II періоді (1980–2010-ті роки) – модернізації підготовки вчителів початкової школи Канади на федеральному і провінційному рівнях виокремлено та схарактеризовано два етапи: перший (1980–1990) – удосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи на засадах мультикультуралізму у федеральному освітньому просторі Канади; другий (1990–2010-ті роки) – колаборації державних структур та університетів.

Періодизація відображає зміни тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах дослідження.

### **Висновки до розділу 1**

За результатами вивчення джерел дослідження наукової проблеми встановлено: незважаючи на значний пласт різноманітних досліджень українських і зарубіжних (канадських) авторів, тенденції підготовки вчителя початкової школи у визначених територіальних і хронологічних межах не досліджено. Наукова проблема дослідження перебуває в міждисциплінарному науковому полі історії педагогіки (освіти), педагогічної компаративістики. Основу добору джерел дослідження, їх систематизації та групування становлять принципи: системності, достовірності, інтердисциплінарності. За проблемно-тематичним і хронологічним критеріями досліджено та виокремлено чотири групи джерел, що висвітлюють різнорівневу освітню політику урядів Канади у руслі тенденцій підготовки вчителя початкової школи в історичному відтинку 1950–2010-х років; організаційні, структурні зміни, що стосувалися підготовки вчителя. Джерелознавчі студії з наукової проблеми дослідження уможливили уточнити поняттєво-категоріальний апарат. Історіографічні праці в рукописі дисертації подані контекстно і не виокремлені в окрему групу джерел. Таке структурування ґрунтується на ідеї: наукові праці історіографічного характеру можуть слугувати джерелом інформації з проблеми наукового пошуку у випадку, якщо вона лише побіжно висвітлює зазначену наукову проблему.

За результатами історико-педагогічної реконструкції визначено передумови, що в історичному поступі хронологічних меж дослідження

уможливили становлення та зміни тенденцій підготовки вчителя початкової школи. До провідних передумов віднесено: нормативно-правові, соціально-економічні, організаційно-освітні, випереджувальний вплив урядів провінцій на становлення закладів підготовки вчителів до роботи в початкових школах у специфічному соціально-культурному полі провінцій; вплив громадських і професійних спілок на пристосування університетів до підготовки вчителя початкової школи.

Періодизація тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–2010-ті роки) здійснена з урахуванням адекватних методологічних підходів, виоснованих українськими вченими, згідно з критеріями (цільовим, соціально-культурним, дидактичним), що дало змогу виокремити періоди та етапи у відтинках історичного часу кожного з них, специфічні чинники впливу на становлення тенденцій і схарактеризувати їх. У періодизації тенденцій історико-освітнього явища, яке досліджувалося, розкрито сутнісні особливості освітньої політики урядів Канади різних рівнів відповідно до суспільної зумовленості змін цілей, програмового забезпечення та організаційно-структурних трансформацій підготовки вчителя початкової школи Канади. Виокремлені тенденції детально схарактеризовані в другому й третьому розділах дисертації.

Основні наукові положення розділу 1 висвітлено в опублікованих працях (Іванюк, Хомич, 2020), (Хомич, 2018), (Khomych, 2020).

## Розділ 2

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950–2010-ті роки)**

#### **2.1. Освітня політика урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів (1950–2010-ті роки)**

Законодавча влада в Канаді закріплена Конституцією Канади. Складовими частинами Основного Закону є: Квебекський акт 1774 року (Quebec Act, 1774), Конституційний акт 1791 року (The Constitutional Act, 1791), Закон про об'єднання Канади 1840 року (The Union Act, 1840), Закон про Британську Північну Америку 1867 року (The British North America Act, 1867), прийнятий британським парламентом Конституційний акт 1982 року (The Constitution Act, 1982), що забезпечив можливість Канаді право самостійно вносити правки (зміни) в Конституцію.

Відповідно до зазначених вище законодавчих актів та згідно з політико-адміністративним устроєм країни до повноважень уряду кожної провінції Канади належать питання освітньої політики.

Канада є федерацією з національним парламентом та законодавчими органами десяти провінцій і трьох територій (відповідно до політико-адміністративного устрою). Законодавча влада розподілена між федеральним та провінційними урядами, які мають власні сфери відповідальності. Управління розвитком підготовки вчителя та шкільної освіти перебуває як у сфері впливу урядів провінцій (територій), так і в юридичній сфері федерального уряду. У Канаді функціонує федеральна система управління, подібна до США. Дієвість політико-адміністративної системи полягає в забезпеченні єдності держави і в забезпеченні продуктивного реагування на суспільні запити щодо вдосконалення освіти вчителів та учнів, здійснення функцій контролю та створення умов для



самостійного врегулювання різних питань стосовно освіти громадян на місцевому рівні – у провінціях і територіях (Responsible Government, 2007).

Відповідно до чинної Конституції у кожній провінції Канади центральним органом управління освітою є Міністерство освіти (або ці функції виконує департамент освіти) на чолі з міністром освіти. У 13 юрисдикціях – 10 провінціях та територіях – департаменти або міністерства освіти відповідають за організацію освітнього процесу, забезпечення та оцінювання освіти на початковому та середньому рівнях, за технічну та професійно-технічну освіту, а також за середню освіту. Деякі юрисдикції мають окремі відомства або міністерства, одне з яких відповідає за початкову та середню освіту, а друге – за середню освіту та підготовку навичок (Some Facts about Canada's Population. Council of Ministers of Education, Canada). Для юрисдикцій Канади навчання на всіх рівнях освіти у сув'язі з пріоритетними завданнями розвитку суспільства становить ключовий напрям поступу країни.

Міністри освіти на рівні провінцій очолюють законодавчий орган місцевої влади, їх на посаду призначає прем'єр-міністр країни. Міністри освіти є членами Кабінету міністрів провінції і входять до складу Ради міністрів освіти Канади (The Council of Ministers of Education, Canada, CMEC). У канадській парламентській системі Кабінет міністрів Канади (Cabinet of Canada) відповідає за законодавчу владу і є ключовим органом уряду, що планує та керує різними сферами розвитку країни, зокрема шкільною освітою та підготовкою вчителів. Законодавство з питань освіти, що пропонує уряд, також затверджує Кабінет міністрів, він же формує політику у сфері освіти та всіх інших галузях юрисдикції провінції. Оскільки Кабінет міністрів опосередковано долучається до перегляду основних законів, що регулюють освіту, відповідно, більшість державних програм у галузі освіти не відносять до законодавчої сфери.

У руслі зазначеного вище нормативного поля кожна провінція Канади визначала власні пріоритети розвитку освіти й підготовки фахівців освітньої галузі. Залежно від того, яку мету ставив перед собою прем'єр-міністр та його уряд, діяльність міністра освіти в конкретний період та його вплив на визначення

пріоритетних напрямів розвитку освіти, підготовки вчителя залежали від державних пріоритетів, презентованих прем'єр-міністром та його урядом (Education Act, R.S.O., 1990).

У правовому полі Канади юридичні повноваження в галузі освіти покладено на уряди провінцій, а міністри відіграють вирішальну роль у визначенні того, наскільки результативною для населення цієї провінції буде освітня політика провінції. Міністри освіти впливають на рівень фінансування освіти різних рівнів (початкової, середньої, професійної) у різні роки. Вони відстоюють перед громадськістю політику уряду щодо освіти, навіть за наявності власної, відмінної від офіційної, позиції; вступають державними арбітрами у суперечках між закладами освіти та громадськими, професійними спільнотами з питань удосконалення освіти та професійних вимог до вчителів. Рада міністрів освіти (СМЕС) в Канаді виконує функцію забезпечення лідерства в освіті на канадському та міжнародному рівнях, сприяє діяльності й забезпечує здійснення виключної юрисдикції провінцій і територій у галузі освіти (Council of Ministers of Education, Canada, 2008).

Згідно із законодавством Канади Міністри освіти несуть відповідальність за:

- розроблення навчальних програм;
- визначення політики й рекомендацій для піклувальних рад шкіл, директорів з освіти, директорів та інших посадових осіб шкільних рад;
- встановлення вимог до студентських дипломів та сертифікатів;
- підготовку списків навчально-методичного забезпечення: затверджених підручників та інших навчальних матеріалів (Who's responsible for your child's education? 2009).

Для уточнення сутнісних особливостей освітньої політики урядів Канади щодо підготовки вчителя початкової школи в хронологічних межах дослідження науковий інтерес становить проблема управління діяльністю шкіл (початкових) і формування на цьому рівні професійних вимог до вчителя. У структурі управління освітою (на рівні провінцій) окремі питання передано до відання комітетів з питань освіти, а також працівників відділів освіти. Зокрема,

розробкою більшості нових політик та процедур для шкіл займаються комітети освіти провінцій. Міністр бере участь у цьому процесі на етапі затвердження кінцевого результату. Працівники відділу освіти вирішують питання щодо видачі атестатів новим учителям (або вчителям, які є новими в провінції), постійного фінансування шкіл, затвердження планів нових шкіл, організації курсів дистанційної освіти. Типовий відділ освіти провінції (Typical department of education) складається з підрозділів, обов'язком яких є:

- планування (planning);
- фінансування шкіл (school finance);
- розроблення та оцінювання навчальних програм (curriculum development and assessment);
- забезпечення спеціальної освіти (special education);
- підготовка мовних програм (language programs);
- реконструкція чи будівництво шкіл (renovation or construction of school buildings).

Міністри освіти провінцій у своїй роботі зазвичай безпосередньо долучаються до розв'язання питань, що пов'язані з довгостроковими перспективами, а також до завдань, котрі стосуються важливих політичних напрямів і завдань (Wallin, Young, 2014).

Загалом освітня політика Канади є дворівневою і забезпечується урядами провінцій і територій, федеральним урядом, що співпрацюють на засадах колаборації. До відання урядів зазначених рівнів належать питання підготовки, набору та навчання вчителів (UNESCO, 2016). Основні цілі полягають у забезпеченні підготовки вчителя згідно з принципами стратегічності, цілісності, стійкості. Задля забезпечення ефективної всебічної підготовки вчителів уряди Канади враховують низку ключових питань: набір та утримання вчителів (Teacher Recruitment and Retention); освіта вчителів (початкова та безперервна) (Teacher education (initial and continuing); кар'єрний освітній розвиток (Deployment, Career Structures/Paths); зайнятість та умови праці (Teacher Employment and Working Conditions); мотивація, заохочення та винагорода

(Teach Reward and Remuneration); стандарти вчителя (Teacher Standards); підзвітність учителів (Teacher Accountability); управління школою (School Governance) (Awases, Tang, Nilson, 2014).

Міністерство певної провінції встановлює на її території освітні стандарти, визначає навчальні програми, здійснює розподіл фінансування для державних шкіл, контролює процес сертифікації вчителів та надання шкільних послуг підтримки (транспорт, охорона здоров'я, харчування, бібліотеки). Провінції зазвичай організують свої шкільні системи навколо місцевих шкільних рад. Місцеві шкільні ради є виборними органами та працюють спільно з урядом провінції. Шкільні ради несуть відповідальність за всі найважливіші рішення щодо найму персоналу: керівника закладу освіти, вчителів. До компетенцій шкільних рад входить обґрунтування річного бюджету і, за потреби, певний контроль за новими програмами та шкільною політикою.

Особливістю структури управління освітою Канади є те, що згідно із законодавством функціонує Рада міністрів освіти (СМЕС), а федерального міністерства освіти в країні немає. У СМЕС міністри освіти провінцій здійснюють обмін інформацією задля порівняння систем одних з іншими. Федеральний уряд забезпечує фінансування вищої, середньої освіти, професійного навчання дорослих та програм, спрямованих на розширення освітнього рівня для носіїв мов меншин та членів корінних груп Канади (NCEE, 2020).

Уряд країни створює відповідні структури, які забезпечують можливість особистісного поступу кожного громадянина країни. Кожна окрема освітня структура може сприяти формуванню й розвитку необхідних навичок, цінностей, які сьогодні важливі для канадського суспільства. Проте існує низка чинників, що зумовлюють різні тлумачення явищ і процесів розвитку освіти країни, зокрема й підготовки вчителів. Найбільш вагомими є такі: навчальні програми (різні точки зору щодо релігійного навчання), відповідність освіти запитам етнічних, мовних та релігійних меншин; обсяг та форми державного

фінансування на місцевому, провінційному та федеральному рівнях, державний контроль стосовно прав учнів, студентів, батьків і вчителів (Peters, Leslie, 2015).

У руслі теми дослідження оперуємо поняттям «освітня політика» і відповідно до функцій визначаємо її як цілеспрямовану діяльність державних інституцій провінцій і федерального рівня, самоврядних органів і громадянських спільнот щодо забезпечення законодавчих, фінансових, структурно-організаційних умов для продуктивних змін у підготовці вчителя початкової школи в реаліях Канади (1950–2010-ті роки).

З'ясовано, що в часових межах дослідження провінції Канади сформували характерні для тих чи тих теренів відмінні від інших системи освіти, що, однак, мають спільні ознаки в територіальних межах федерального рівня. На становлення й розвиток підготовки вчителів до роботи в початкових школах суттєво впливали демографічні, культурні чинники, про що йшлося в пп. 1.2 та 1.3.

До вищезазначеного належить і географічний чинник впливу на освітню політику Канади та її провінцій і територій. Територія Канади розташована в межах чотирьох з половиною часових поясів, що вплинуло на особливості становлення різноманітних поселень та специфіку територіально-адміністративного поділу й різнорівневого управління. На творення освітньої політики впливав і той факт, що понад 80 % канадців у роки, які є предметом дослідження, мешкали в містах, за сто миль від кордону із США. У десяти провінціях і три територіях чисельність населення становила 31 млн осіб. У другій половині ХХ ст. в соціальному середовищі Канади остаточно утвердилося культурне різноманіття. Етнокультурний склад населення Канади вражає різноманітністю. У хронологічних межах дослідження констатуємо, що значні частки у чисельному вимірі тут належали аборигенам (корінному населенню), представникам французького, британського та іншого європейського населення. У Канаді на державному рівні в другій половині ХХ ст. унормовано функціонування двох офіційних мов: англійської, що є рідною для 61 % населення, та французької – рідної для 26 % людей. Традиційно склалося, що

більшість носіїв французької мови живе у Квебеку, де вони становлять 82 % населення. Носії французької мови проживають також у провінціях Нью-Брансвік, Онтаріо та Манітоба. У провінціях Канади освіта громадян доступна на обох офіційних мовах. У провінціях (франкомовних та англомовних) мова навчання в школах, закладах професійної освіти унормована чинними законодавчими документами. В останні два десятиліття ХХ ст. до Канади прибуло чимало іммігрантів з усіх частин світу (Clifton, 2000).

У 50-х роках ХХ ст. характерним для Канади був зовнішній приплив нового населення, що стався після Другої світової війни. Надалі збільшення населення на теренах провінцій і територій Канади зумовлено потужним сплеском економічного розвитку та збільшенням суспільних потреб в освічених фахівцях.

Демографічний чинник у сув'язі з економічним спричинив часті зміни організації та структури шкільної освіти учнів, а відтак і підготовки вчителя початкової школи. У зазначеному вище проміжку історії чільне місце у сфері підготовки вчителя початкової школи посідала провінція Онтаріо. Попри те, що в західних провінціях (Манітоба, Саскачеван, Альберта, Британська Колумбія) загалом дотримувалися норм, закладених в Онтаріо, тут значна увага приділялася створенню умов для задоволення освітніх потреб усіх людей, а не лише за їхньою релігійною ознакою – англіканців та католиків, які становили більшість на соціально-культурній мапі країни. За результатами зіставного аналізу встановлено: до Другої світової війни лише Британська Колумбія з десяти провінцій підтримувала світську (*secular*) систему освіти. У цій провінції 1977 р., що віднесено до I періоду розробленої періодизації та докладно висвітлено в п. 1.3., утверджено політику протекціонізму, що полягала в наданні державних субсидій для розвитку приватних і незалежних шкіл (Fisher, 1991).

Становлення світської системи освіти в провінціях Канади відбувалося згідно зі зрілими потребами населення провінцій. Так, 1998 р. провінція Ньюфаундленд відмовилася від конфесійної освіти і стала єдиною із десяти

провінцій Канади, яка на законодавчому рівні забезпечила світську систему освіти, що мало безперечний вплив на підготовку вчителя.

Під час дослідження з'ясовано, що на законодавчому рівні, згідно з чинним законодавством Канади, яке визначало поступ шкільної освіти і підготовки вчителів, у провінції Квебек, частині провінцій Нью-Брансвік та Манітоба в роки I періоду (1950–1980) переважали французькі традиції та мова. Згідно з вимогами «Тихої революції» (Quiet Revolution) у Квебеку, що відбулася в 1960–х роках, і прийняттям двомовної та полікультурної політики на федеральному рівні у 1970-х роках, французька культура стала частиною всіх систем освіти в Канаді, зокрема й у підготовці вчителя. Завдання полягало в тому, щоб, за умови дотримання культурних домінант британських і французьких засновників канадської спільноти, визнавати аборигенні народи та величезний спектр інших культур, котрі формують канадське суспільство. Соціокультурний простір Канади цих років характеризується переплетенням традицій корінних народів і сукупністю різних (нових для цих теренів) культур, з якими увійшли в це середовище вихідці з інших континентів. Нагальним для соціальних і громадських спільнот провінцій було подолання культурної відчуженості серед громадян, що пов'язували зі створенням умов для їхньої адаптації в соціальні середовища Канади. Це певним чином вплинуло на підвищення ролі шкільної освіти у формуванні громадян Канади, що спонукало до вдосконалення підготовки вчителя до роботи в різноманітних початкових школах (Fisher, 1991).

Уряд провінції Ньюфаундленд 1979 р. вніс зміни в законодавство про освіту. Відповідно до нових кроків в освітній політиці учні з особливими освітніми потребами отримали право навчатися в закладах загальної освіти. Уряди й інших провінцій співпрацювали із професійними і громадськими спільнотами з питань налагодження сприятливого освітнього середовища в школі. Так, шкільні ради Йорка та Північного Йорка (частина кварталів, що формують північну частину м. Торонто, провінція Онтаріо) заборонили використовувати «пасок» як засіб для покарання, що характеризує поступ гуманної освітньої політики тих років (Million Teacher, 2017).

Доведено, що освітня політика на рівні урядів провінцій і федерації мала спадкоємний характер, а окремі її положення були продовженням тих, які унормували попередні уряди Канади (до середини ХХ ст.).

З'ясовано: суспільство Канади в ХХ ст. пережило «велику трансформацію» (The Great Transformation). За висловом К. Поланья (K. Polanyi), масова державна освіта, яка була вільною та обов'язковою на рівні середньої школи, в цій країні стала нормою до 1950-х років. Державна освіта була безкоштовною для всіх громадян Канади та постійних мешканців до завершення середньої школи, зазвичай до вісімнадцяти років. Незалежно від тривалості навчання в школах різних провінцій Канади, обов'язковий вік учнів мав бути від 6 до 16 років. Оскільки федеральний уряд узяв на себе більшу відповідальність за фінансування університетської освіти з середини 1950-х років і визнав важливість людського капіталу, підготовку вчителів, зокрема й початкової школи, послідовно вдосконалювали. Під час цього історичного періоду значна увага на організаційному рівні приділена розширенню мережі факультетів підготовки вчителів в університетах та урізноманітненню паралельних систем коледжів. Це змінило характер вищої педагогічної освіти Канади (Polanyi, 1944).

У другій половині ХХ ст. освітня політика урядів Канади на різних рівнях формувалася відповідно до чинних нормативних стандартів Організації економічного співробітництва та розвитку (The Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD). На формування освітньої політики щодо підготовки вчителя початкової школи в Канаді впливали запити соціальних середовищ, що були зумовлені високим рівнем народжуваності в 60–70-ті роки минулого століття. Протягом обох скласифікованих періодів демографічний чинник посутньо впливав на поступ освітньої політики у руслі підготовки вчителя початкової школи.

Завдяки дослідженню констатуємо, що впродовж 1991–1992 рр. та у 1999–2000 рр. через зниження темпів демографічного приросту населення відбулося скорочення кількості студентів – здобувачів вчительського фаху: від 580 тис. до 540 тис. осіб. Кількість студентів заочної форми навчання зменшилася з 280 тис.



до 240 тис. осіб. У хронологічних межах 1992–1993 та 1999–2000 рр. кількість студентів стаціонарної форми навчання в коледжах зросла з приблизно 360 тис. до 400 тис. осіб. Навчання здобувачів у коледжах за суміщенням з роботою зменшилося приблизно удвічі: від 180 тис. до 90 тис. осіб.

На другому етапі (1966–1980) I періоду (1950–1980) федеральний уряд Канади приділяв посилену увагу фінансуванню й підтримці наукових досліджень у коледжах та університетах, створенню напряму науково-технічної політики в галузі освіти. Наприкінці 70-х років ХХ ст. на федеральному рівні в країні функціонували три національні ради фінансування, які охоплювали всі дисципліни та сфери. Федеральний уряд Канади створив також інші програми: «Мережі центрів досконалості» (Networks of Centres of Excellence), «Канадський фонд інновацій» (Canada Foundation for Innovation) та «Канадські наукові кафедри» (Canada Research Chairs) (Fisher, 1991).

За результатами історико-педагогічних студій з'ясовано, що шкільна освіта й підготовка вчителя початкової школи в Канаді у хронологічних межах дослідження традиційно належали до юрисдикції провінцій у сув'язі з федеральною. У роки I періоду уряди провінцій забезпечували функціонування початкових шкіл різних форм власності, а також і коледжів, що здійснювали підготовку вчителя початкової школи.

Вивчення історичних фактів і законодавчих ініціатив дало змогу встановити вплив юрисдикцій уряду провінції Квебек на підготовку вчителя початкової школи у руслі освітньої політики полікультуралізму, підтриманої федеральним урядом наприкінці 70-х років минулого століття. Уряд Квебеку, з опорою на громадську думку корінних мешканців, не підтримував ідеї полікультурності в освіті, висновуваної на федеральному рівні. Загалом франкомовна провінція Квебек не прийняла ідеї полікультурності, що в ті роки набула поширення в Канаді. Тут переважала думка про те, що стандартизований статус усіх культур може становити загрозу розвитку традиційних для провінції культур та призведе до урівнювання статусу інших (нових) культур до французької (Ghost, Abdi, 2004). Згідно з Хартією

французької мови (*Charte de la langue française*), також відомої як «Закон 101» (*Loi 101*), офіційною мовою в провінції Квебек надалі залишилася французька. Цей закон також визначав французьку мову офіційною робочою мовою державного управління, громадських та професійних організацій. Відповідно, існували застереження: лише учні, які на достатньому рівні засвоїли англійську мову, отримали право вступити до шкіл, що забезпечували освіту англійською мовою (Ciftci, 2013).

На загальнодержавному рівні освітня політика федерального уряду Канади вибудовувалася відповідно до ситуації з функціонуванням мов, якими розмовляла в ці роки більшість канадців; мовами корінних народів або мовами, які канадці вбачали перспективними для вивчення в межах культурних зв'язків, особистої ідентичності, історії та ментальності (Duff, Li D., 2009).

У хронологічних межах дослідження освітня політика в Канаді була добре структурована, а її функціонування відповідало дворівневій законодавчій базі: рівневі провінції та рівневі території, крім того, був іще рівень федеральної юрисдикції. Обидва рівні функціонували з опорою на громадські та професійні середовища тих років. У руслі освітньої політики того часу характерною особливістю нормативного забезпечення навчання вчителів початкових класів вважаємо наявність широкого спектру освітніх програм, серед яких були й крос-культурні, що забезпечували потреби етнічних груп населення провінцій. Тому навчальним закладам професійно-педагогічної освіти (підготовки) надавалося право розробляти необхідні програми для підготовки вчителя початкової школи. Канадський мультикультурний освітній фонд (*Canadian Multicultural Education Foundation*, 1990) та Асоціація викладачів Альберти (*Alberta Teachers' Association*) пропонували низку ресурсів, що були корисними для вчителів під час роботи з учнями та їхніми батьками. Згідно з тогочасною концепцією освітні програми підготовки вчителя початкової класів загалом відображали потребу щодо формування професійної готовності до викладання дисциплін, які учні вивчали в школі, а саме:

- соціальне навчання (*Social Studies*);

- музика (Music) – ознайомлення учнів із музикою інших народів;
- мистецтво (Art) – вивчення писемності інших народів;
- мовне мистецтво (Language Arts) – ознайомлення й прослуховування художніх творів та поезії;
- математика (Math) – набір статистичних даних про країни та створення діаграм (Awid, Dayoub, 2016).

На нормативному рівні уточнено функціональні обов'язки вчителя початкових класів. До них належали: створення безпечних середовищ життєдіяльності дітей різних етнокультурних груп і корінних народів. У контексті навчання вчителів та особливостей їхньої підготовки до роботи в початкових класах важливе місце посідала шкільна політика стосовно організації навчання учнів, що полягала в:

- 1) забезпеченні безпечного освітнього середовища для всіх учнів; застосуванні серед батьків і учнів шкільної політики, недопустимості дискримінації та неповаги;
- 2) залученні та заохоченні до навчання та викладання вчителів різних національностей;
- 3) наданні послуг усного та писемного перекладу різними мовами для таких документів, як-от «Кодекс поведінки учнів» (Student Code of Conduct);
- 4) здійсненні педагогічної діагностики та підтримки учнів;
- 5) підтримці й розвитку персоналу;
- 6) лідерству та організації полікультурних заходів.

До юрисдикції урядів провінцій належало нормативно-правове забезпечення функціонування шкіл різних форм власності. У хронологічних межах II періоду (1980–2010-ті роки) на частку приватних і незалежних шкіл припадало майже 5 % дітей шкільного віку. Зазначені школи щодо навчальних програм та дипломів здебільшого дотримувалися вимог юрисдикції своєї провінції, вони функціонували незалежно від державної системи та мали право брати плату, встановлену спільно з юрисдикцією. Уряди п'яти провінцій Канади, а саме: Альберта, Британська Колумбія, Манітоба, Квебек та

Саскачеван, надавали фінансову допомогу цим закладам освіти. У руслі освітньої політики Канади до 90-х років ХХ ст. вища освіта майже повністю належала до юрисдикції федерального уряду. Впродовж 1980–1990-х років зросла кількість приватних закладів, які пропонували різноманітні програми підготовки. Організаційно структурні трансформації у підготовці вчителя початкової школи достатньо системно відображені у чотирьох провінціях Канади: Альберта, Британська Колумбія, Онтаріо та Нью-Брансвік. Відповідно до оновленого законодавства про освіту уряди цих провінцій сприяли забезпеченню умов для створення та функціонування приватних університетів, що поширило їх вплив на підготовку вчителя в освітньому просторі Канади (Fisher, 1991).

Освітня політика федерального уряду Канади сприяла самоврядній діяльності урядів провінцій у галузі освіти. Так, у провінції Онтаріо функціонувала достатньо чітка структура управління освітою. До відомств, які звітували перед Міністерством освіти, належали: Рада з питань франко-онтарійської освіти (Council for Franco-Ontarian Education), Комітет з питань взаємодії з освітою (Education Relations Committee), Комісія з вивчення мов (Languages of Instruction Commission), Корпорація освітніх послуг Онтаріо (Ontario Educational Services Corporation), Рада пенсійного плану вчителів Онтаріо (Ontario Teachers' Pension Plan Board), Інститут досліджень освіти в Онтаріо (Ontario Institute for Studies in Education), Управління провінційними школами (Provincial Schools Authority), Комісія з виплати пенсій для вчителів (Teachers' Superannuation Commission) та Рада з освіти вчителів (Teacher Education Council).

У лютому 1993 р. міністерства освіти, коледжі та університети були об'єднані у єдине Міністерство освіти і підготовки (Ministry of Education and Training) (Ontario. Ministry of Education, 1972).

Реструктуризація управління освітою була зумовлена як зовнішніми чинниками щодо розбудови якісної освіти дітей і молоді, так і внутрішніми потребами оновлення організації підготовки вчителя. Федеральний уряд Канади

у 80-х роках ХХ ст. мав на меті створити структуру системи освіти для забезпечення умов особистісного розвитку кожної людини. Освітня політика країни була спрямована на розвиток компетентностей, що необхідні суспільству, а також на підтримку та сприяння розвитку цінностей, які підтримує громада. Незважаючи на глибокий суспільний інтерес, перші кроки щодо вдосконалення різних організаційно-структурних аспектів спричинили суперечки в різних суспільних середовищах, які стосувалися:

- урізноманітнення навчальних програм (до прикладу, впровадження релігієзнавства, сексуального виховання);
- питань навчання етнічних, мовних та релігійних меншин;
- форм державної фінансової підтримки на місцевому, провінційному та федеративному рівнях;
- питань контролю уряду стосовно додержання прав учнів, студентів, батьків та вчителів.

Доведено: в Канаді історично склалося так, що питання освіти віднесено до діяльності місцевого врядування, а це, своєю чергою, зумовило розвиток потужного приватного сектору в галузі початкової освіти. Великий вплив на підготовку вчителя початкової школи також мали батьківські ініціативи та духовенство. Федеральний уряд та уряди провінцій, що були створені, встановили загальні рамки, у яких муніципалітети, релігійні та благодійні установи могли створювати й керувати школами. Особливо це стосувалося регіонів, де Конституційний акт (Constitution Act) забезпечував широкий доступ населення до шкіл, які діяли за рахунок податків громадян, навіть тих, які належали до певних релігійних напрямів (конфесій або були сектантськими). Уряди провінцій мали повноваження для ліцензування вчителів та затвердження підручників задля того, щоб державні кошти не спрямовувалися на навчання дітей у тих школах, що стосуються лише певної релігійної конфесії. У деяких місцях було передбачено особливі положення для релігійних та мовних меншин шляхом створення сектантських чи «інакомислячих» шкіл, як зазначено в Конституційному акті 1867 р., що відомий як Британський закон про Північну

Америку (БПА) (British North America Act, BNA Act) (Constitution Act, 1867). Цей документ передбачав об'єднання трьох колоній у тодішніх провінціях Канада (Онтаріо і Квебек), Нова Шотландія та Нью-Брансвік у федеративну державу з парламентською системою за зразком Великої Британії.

Досліджено особливості тяглості питання щодо функціонування мов у шкільній освіті та в підготовці вчителя у Канаді в історичному проміжку часу, що віднесено до прикінцевих років I періоду (1950–1980) і початку II періоду (1980–2010-ті роки). В освітній політиці тих років чільне місце відведено мовним питанням у царині забезпеченні шкільної освіти та підготовки вчителя початкової школи (на відміну від питань релігії, що було характерно для освітньої політики попередніх років). На початку 1980-х років викладання навчальних дисциплін мовою національних меншин, особливо французькою, набуло поширення в усіх провінціях, окрім Квебеку. Згідно з Конституцією країни (1982) (Constitution Act, 1982) мовній меншині, французькомовній чи англійськомовній, гарантовано право на здобуття дітьми освіти рідною мовою. Уряди всіх провінцій створили структури управління шкільною системою, що забезпечували доступність громадян до цього права.

Захист прав етнокультурних меншин є найпомітнішою рисою освітньої політики в історії освіти Канади цих років. Великого значення набула широка діяльність урядів різних рівнів щодо підтримки та контролю навчальних закладів. Уряди провінцій, а в деяких аспектах і федеральний уряд, відчували відповідальність за дотримання норм забезпечення загального доступу громадян до якісної освіти. Учні, яким виповнилося 5–16 років, повинні були обов'язково відвідувати школу, а діти дошкільного віку – дитячий садок. Тривалість навчання у школі було подовжено до 18 років. Забезпечення відвідування школи та середня кількість років, які учні навчаються у школі, є основними цілями освітньої політики. Уряди провінцій Канади мали на меті взяти під своє управління функціонування шкільних систем, скоротити фінансування та посилити контроль над закладами позашкільної освіти. Відбулося стрімке зростання централізації освітніх систем (Williams, 1992).

Упродовж II періоду (1980–2010-ті роки) відбувся перерозподіл юридичної відповідальності за організацію шкільної та професійної освіти вчителя між федеральними органами влади й тими, які діяли в провінціях у законодавчому полі Канади. Для урядів усіх провінцій Канади, крім Нью-Брансвіку, встановлено юридичну відповідальність за забезпечення безкоштовного світського навчання учнів у початковій і середній школі. Відповідальність за дотримання цих норм покладено на місцеві шкільні ради. Зважаючи на перерозподіл функцій управління освітою, в провінціях ширше залучали громадські і професійні спільноти до вирішення завдань шкільної освіти учнів, а також до обґрунтування досконаліших професійних вимог до підготовки вчителя.

З'ясовано: у провінціях Канади традиційно відбулося становлення характерних особливостей діяльності початкових шкіл і, певним чином, підготовки вчителя до роботи в цих школах з урахуванням потреб соціокультурних середовищ. Підготовка вчителя початкової школи перебувала в площині як федеральної освітньої політики, так і тих норм, що встановлені управліннями освіти провінцій. Постанови департаментів освіти або міністерські директиви визначали ключові компоненти навчальних програм, перелік навчальних курсів для вибору місцевими управліннями або окремими закладами освіти (Williams, 1992).

Навчальні програми використовували для того, щоб допомогти студентам реалізувати визначені навчальні цілі, вони були обов'язковими для провінційних міністерств освіти Канади.

Реалізація навчальної програми полягає в тому, щоб зміст навчальних дисциплін викладався упродовж навчального року. Педагоги, у свою чергу, на власний розсуд визначали, у який спосіб вони будуть його реалізовувати. Впровадження основних пріоритетних напрямів навчання покладалося на уряди всіх провінцій і територій Канади. У провінціях країни розрізняють офіційну та фактичну (заплановану) навчальну програму (*official or planned curriculum*). Її іноді називають «прихованою» навчальною програмою. Це ті норми, цінності та

переконання, які часто впроваджують всередині шкільної системи та широкого соціального середовища.

Намагання внести зміни в освіту шляхом перегляду навчальної програми часто не були реалізовані. Це, ймовірно, пов'язано з тим, що нововведення в навчальних закладах не завжди впроваджуються в аудиторіях широко чи ефективно, що могло би сприяти вдосконаленню та поширенню в навчальних закладах. Навчання залежало від наявності підручників як базового навчального компонента, а в підручниках максимально відтворювався фактичний зміст навчальної програми. Відповідно, видавці відігравали важливу роль у розробленні й реалізації навчальних програм та їх положень (Williams, 1992).

Уряди провінцій затверджують інструктивні матеріали, встановлюють вимоги щодо рівня кваліфікації вчителів, визначають права батьків та учнів (стосовно обдарованих дітей чи дітей з особливими освітніми потребами) та встановлюють межі витрат на кожного учня. Відповідно до положень та фінансових обмежень, встановлених урядами провінцій, піклувальники, які обираються в округах, на власний розсуд визначають навчальні програми для учнів, які заклади освіти використовуватимуть під час навчання, рівень оплати праці вчителів, місце розташування шкіл тощо. Ступінь централізації в системі освіти залежить від регіону.

З'ясовано: розширення контролю з боку громадськості за діяльністю уряду в провінціях не обходилося без суперечок. Найбільш гострий конфлікт відбувся в Квебеку ще до реформ 1960-х років, коли більшість студентів відвідували приватні чи адміністративні «класичні коледжі», що спонсорувалися церквою. Традиційно вважалося, що уряд країни має фінансувати шкільну систему освіти (як державні, так і приватні установи) Проте забезпечення фінансування шкільної системи освіти контролювала Римо-католицька церква. А нагляд за шкільною системою здійснювали два консультативні комітети, один – католицький (фактично рада єпископів), другий – протестантський.



Останній насправді був несектантським і обслуговував усе англомовне населення провінції, крім англо-католиків (Williams, 1992).

Освітня політика урядів Канади наприкінці 50-х років ХХ ст. визначила розвиток світської системи шкільної освіти, що вплинуло на організаційні, структурні, змістові зміни в підготовці вчителя початкової школи. Цьому сприяли продуктивні дії урядів щодо подолання недоліків традиційної католицької системи – залучення малочисельного прошарку населення до середньої освіти та низького рівня навчальних програм з науково-технічних предметів. У провінції Квебек згідно з планом Пола Еріна-Ладже (Paul Gerin-Lajoie), міністра молоді в новообраному уряді Жана Лесажа (Jean Lesage), створено Міністерство освіти (1964 р.). Діяльність цієї урядової установи була спрямована на модернізацію системи освіти в провінції й подолання спротиву традиційних лідерів католицької системи освіти, які дотримувалися поглядів про сталість традицій та упереджено ставилися до змін у суспільстві. Трансформації католицької системи освіти в світську протистояли здебільшого мешканці сільськогосподарських територій та люди з низьким рівнем доходу, які мали б у нових умовах фінансувати систему освіти, що, на їхню думку, несла переваги в першу чергу середньому класу міст. Багато сільських жителів були незадоволені тим, що їм доводилося відправляти своїх дітей до віддалених регіональних загальноосвітніх шкіл. Незважаючи на це, вже наступним урядам Квебеку вдалося змінити систему освіти від дитячого садка до університету, оновити навчальний план, створити мережу загальноосвітніх і професійних шкіл, зокрема Коледж загальної та професійної освіти (Colleges D'enseignement General et Professionnel, CEGEP).

Зміни, що відбувалися в Квебеку стосовно навчальних програм та адміністративних структур, були дуже подібними до тих, що відбувалися в інших провінціях Канади у попередній період. Доведено, що ситуація в Квебеку мала особливий контекст через франкофонів на теренах Канади і через колишнє економічне домінування англофонів (мовної та релігійної меншини в провінції). Освітня політика в провінції Квебек відстоювала інтерес до збереження повного

контролю над освітянською системою на всіх рівнях. У 1993 р. уряд провінції Квебек вирішив замінити конфесійну організацію діяльності своїх державних шкіл мовною. Ця ініціатива отримала схвалення Верховного суду Канади. У цьому часовому проміжку в провінції Квебек відбулося становлення двомовної системи освіти (франкомовної та англомовної).

Уряд провінції Ньюфаундленд, дотримуючись рекомендації Комісії Франкліна Вільямса (1992), вирішив скасувати конфесійну систему освіти, яка діяла в усіх школах цієї юрисдикції, та замінив цю систему міжконфесійною. Для того, щоб зробити ці зміни законними, уряд діяв відповідно до розділу 43 Конституційного акта (The Constitution Act, 1982 ) та вносив зміни до розділу 17 Умов Союзу між Канадою та Ньюфаундлендом (The Terms of Union between Canada and Newfoundland, 1949), що стосувався освіти (The Terms of Union: an Analysis of Their Current Relevance, 2003). Після цього уряд Квебеку також вдався до поправки до Конституції з метою імплементації мовної політики у свою освітню систему (Williams, 1992).

У поступі історії 1950–2010-х років освітня політика Канади виконувала функцію регуляції фінансування освітньої галузі загалом і підготовки вчителя зокрема. Наприкінці 1980-х років урядові асигнування на освіту почали знижуватися, а протягом 90-х років ХХ ст. вони різко скоротилися, що призвело до скорочення фінансування коледжів та університетів, збільшення опори на фінансові збори із студентів як джерело доходу на рівні цих закладів педагогічної освіти. У часовому поступі з 1990 до 1996 рр. державні гранти для університетів знизилися приблизно на 800 дол. на одного студента і становили лише 70 % операційного доходу. У 1990 р. державні гранти становили 80 % від операційного доходу (Peters, Peter, 2012).

При зменшенні державних грантів для середніх навчальних закладів оплата за навчання постійно зростала. У багатьох провінціях уряди зняли обмеження на розмір такого зростання, яке можуть накласти університети. Той факт, що плата за різні програми навчання відрізняється між провінціями, є подальшим проявом автономії провінцій у встановленні освітньої політики. Ці

зміни в освітній політиці мали серйозний вплив на функціонування університетів та коледжів. Багато установ були глибоко стурбовані рівнем послуг для студентів та рівнем технічного обслуговування. В канадських спільнотах зростало занепокоєння з приводу надзвичайно високого рівня боргу, який накопичувався студентами. Велику стурбованість громадськості викликав той факт, що підвищення плати за навчання гальмує доступ до навчання для багатьох охочих здобувати педагогічну освіту після середньої школи, оскільки розподіл місць у коледжах та університетах був орієнтований в основному на заможних та відносно забезпечених громадян (Peters, Peter, 2012).

Якісні соціально-економічні зрушення, пов'язані з припливом у післявоєнні роки значної кількості робітників із країн Європи, зумовили швидке зростання шкіл різних рівнів. У всіх провінціях Канади відчувався брак учителів для забезпечення потреб населення в шкільній освіті дітей. Це слугувало приводом до системного вдосконалення підготовки вчителів, зокрема початкових класів.

Сутність змін полягає в забезпеченні умов для освіти та підвищення кваліфікаційної підготовки вчителів. Така робота була започаткована урядами провінцій ще з 1940-х років, але припинилася в роки Другої світової війни.

Зміни відбувалися й на організаційному рівні матеріального забезпечення. Значну увагу уряди приділяли техніко-матеріальному забезпеченню навчання студентів: застаріле обладнання замінювали новим. Важкі дерев'яні та металеві столи були замінені легкими, їх можна було розміщувати у кабінеті на розсуд викладача. Це забезпечило матеріальні й технічні умови для вдосконалення методів навчання вчителів і покращення їхньої методичної готовності для роботи в початкових школах.

Як інституційна форма, освіта посідає унікальне місце в суспільстві Канади.. У період з 1960-го до 1995–1996 рр. вартість народної освіти зросла з 1,7 млрд до 60 млрд канадських доларів. Кожен четвертий з чотирнадцяти зайнятих канадців працював в освіті, а 25 % усього населення займається освітою. Державна освіта – це велика галузь, яка охоплює приблизно 16 тис.

початкових та середніх шкіл, 200 вищих навчальних закладів, 75 університетів та університетських коледжів, 300 тис. учителів та 60 тис. викладачів та професорів.

За результатами зіставного аналізу з'ясовано: у Канаді витрати на одного учня на всіх рівнях освіти посідають друге після США місце серед країн G-7 (Франції, Італії, Німеччини, Японії та Великої Британії). Ці витрати значно вище від середнього рівня ОЕСД. Витрати на освіту Канади в розмірі 7 % валового внутрішнього продукту (ВВП) є найвищими серед країн G7 та одним з найвищих в ОЕСР. У Канаді 80 % (середній показник в ОЕСР становить 64 %) дорослого населення закінчили середню школу (її називають середньою школою в Північній Америці), 52 % дорослого населення здобули вищу освіту або отримали післядипломну освіту. Частка студентів, яким виповнилося 18–21 рік, становила понад 40 %. За цим показником Канада посіла перше місце серед країн ОЕСР. Однак слід зауважити, що цей рейтинг зумовлений дуже високою часткою населення, яке здобуває неформальну освіту.

До середини 1990-х років уряди Канади створили масову дворівневу (postsecondary system) систему освіти, яку можна охарактеризувати як м'який федералізм. Хоча федеральний уряд з 1950-х років брав на себе значну частину обов'язків щодо університетів, конституційно відповідальність залишалася за провінціями. Рівень інституційної самостійності, яким користуються університети, мабуть, більш виражений у Канаді, ніж у будь-якій іншій країні ОЕСР. Громадська монополія на бінарну структуру (коледжі та університети) пояснює обмежену конкуренцію та еквівалентність серед облікових даних по всій країні. Ця державна суспільна система є відносно однорідною (Fisher, 1991).

Незважаючи на стрімкий розвиток освітніх систем Канади, вони також мали низку невирішених проблем, серед яких:

- брак професіоналізму;
- першорядність політико-економічного імперативу у формуванні державної освітньої політики (підзвітність, приватизація, ринок, вибір та децентралізація);

- орієнтація на глобальні цілі освіти в умовах цивілізаційних змін (на відміну від цілей сприяння забезпеченню добробуту людей);
- мультикультуралізм та різноманітність;
- реструктуризація та стандартизація у підготовці вчителя початкової школи;
- демографічні зміни в умовах індустріального суспільства.

Освітня політика урядів провінцій зазнала критики опонентів щодо недостатнього дискурсу в публічному просторі (public space) канадського суспільства ідей професіоналізму в підготовці вчителя початкової школи жорстко їх критикували.

На прикладі системних змін у підготовці вчителя до роботи в початковій школі розглядаємо тенденцію професіоналізації та дерегуляції в провінції Квебек. Удосконалення підготовки вчителя початкової школи в руслі професіоналізації та дерегуляції мало місце також у провінціях Альберта, Нью-Брансвік та Нова Шотландія. Тут зміни стосувалися підвищення стандартів підготовки вчителя початкової школи та забезпечення контролю за її якістю, засобів визначених стандартів навчання та практик.

Доведено: дискурс про професіоналізм учителя, зокрема вчителя початкової школи, в деяких аспектах був кооперований державою і трансформований нормами, затвердженими урядами провінцій.

Протягом 1990-х років утверджено підзвітність закладів освіти – загальноосвітніх шкіл, коледжів замість автономії, що мала місце у попередніх роках. Підзвітність також означає визнання домінування ринкової ідеології в підготовці фахівців. Уряди відстоювали освітні установи та системи з тим, щоб краще впливати на економіку та створювати колаборацію з приватним сектором. Моделі підзвітності, вбудовані в широкі ідеологічні механізми, характеризують реформу державного сектору управління та «оціночну державу», що супроводжувало політико-економічний перехід від держави добробуту до світової економіки в умовах глобалізації (Fisher, 1991).

Уряди Нової Шотландії (1989 р.), Нового Брансвіку (1990 р.), Юкону (1990 р.), Острова Принца Едуарда (1993 р.), Північно-Західних територій (1995 р.), Нунавуту (1995 р.), Ньюфаундленду і Лабрадору (1997 р.), Квебеку (1998 р.) внесли зміни до своїх актів про освіту, щоб заборонити тілесні покарання в загальноосвітніх школах (Farrell, 2004).

Професійна та суспільна громадськість із 27 жовтня до 7 листопада 1997 р. організувала страйк в Онтаріо. У ньому брали участь 126 тис. учителів. Педагоги протестували проти проведення реформ урядом Майка Харріса (Mike Harris). Це був найбільший страйк педагогів в історії Північної Америки. Протест перешкодив урядові утвердити законопроект № 160. Це призвело до програшу Харріса та його «революції здорового глузду» (common sense revolution) (Canadian Labour Congress, 2018).

Протягом II періоду (1980–2010-ті роки) уряди Канади реалізували ідеї професіоналізації та дерегуляції педагогічної освіти. Значна увага приділялася вдосконаленню змісту навчання майбутніх учителів, зокрема історії Канади. Уряди не задовольнив реальний рівень знань студентів з історії Канади: за результатами дослідження тих років з'ясовано, що середній канадський студент міг відповісти правильно на 10 із 30 запитань, і лише 30 % опитаних знали прізвище першого прем'єр-міністра Канади.

У руслі визнання історичного поступу Канади уряд країни 1998 р. визнав помилки і вибачився за роль у розвитку й управлінні інтернатними школами перед тими, хто постраждав від примусового відриву від родин, а це 150 тис. дітей-аборигенів, які були упереджено відокремлені від сімей та громад (Government of Canada).

Уряди провінцій та федеративний під час виокремленого II періоду (1980–2010-ті роки) впроваджували освітню політику, що ґрунтувалася на ідеях полікультурності. Більшість учителів у містах вважали прийнятним поєднання імміграційної політики, традиційної прихильності до різноманітності та мультикультуралізму й нових акцентів «включення», що вплинуло на роботу

шкіл. Згідно з полікультурним підходом у школі могли навчатися учні, які розмовляють різними (до 80) мовами.

Педагогічну освіту в тогочасних коледжах та університетах здобували студенти ESL (англійська мова як друга) та багато студентів з особливими потребами. Зростання культурного і мовного різноманіття стало найбільш очевидним у трьох великих міських центрах: Монреалі, Торонто та Ванкувері. У навчальні програми вводили контент, завдяки якому можна було сформуванати в студентів толерантне ставлення до культурно-мовленнєвої різноманітності, культурної мовної спадщини корінних народів. У процесі розроблення навчальних програм увага приділялася питанням боротьби з расизмом (Fisher, 1991).

Встановлено: у всіх провінціях і територіях Канади цих років відбулося значне скорочення штату працівників під час реструктуризації управління закладами освіти, оскільки міністерства провінцій різко скоротили кількість шкільних рад через їх об'єднання. Ці зміни супроводжувалися посиленням державного контролю за фінансовими витратами на місцевому рівні.

Зміни до підготовки вчителя ґрунтувалися на концептуальних ідеях суспільства знань: навички та знання стали центральними елементами економічної політики, тому що людиноцентристська політика стала сучасним еквівалентом теорії людського капіталу. Університети розвивають тісніші зв'язки з бізнесом та промисловістю. З кінця 1980-х років зміни стосувалися збільшення приватних та зменшення державних витрат на вищу освіту. Частково це було пов'язано зі збільшенням плати за навчання, що включає збільшення недержавних джерел фінансування досліджень.

У руслі професіоналізації після прийняття Закону про Педагогічний коледж Онтаріо (Ontario College of Teachers Act, 1996) цьому освітньому закладу передані права з акредитації програм навчання вчителів початкової школи. Основна увага зосереджувалася на демонстрації аргументів, що відповідали вимогам щодо професійних вимог до вчителя початкової школи. У цьому закладі педагогічної освіти значну увагу приділяли дотриманню освітньої політики та

визначали стратегію для факультетів освіти щодо організації курсів і програм зі вступною програмою для вчителів початкової школи та систематичним підвищенням їхньої кваліфікації (Darling-Hammond, Lieberman, 2012: 159).

Освітня політика стосовно підготовки вчителя початкової школи сприяла подоланню недостатнього забезпечення загальноосвітніх шкіл кваліфікованими фахівцями. Виклики, пов'язані із суспільними потребами 2010 р., були спричинені тим, що потрібно було замінити 50 % учителів, які за віком вийшли на заслужений відпочинок, а також викладачів і професорів коледжів і університетів (teachers, instructors and professors) (Fisher, 1991).

На зміни освітньої політики урядів Канади в зазначених хронологічних межах впливали і глобальні виклики. Занепокоєння країн Організації економічного співробітництва та розвитку 1975 р. викликало зниження темпів зростання державної освіти. Ця проблема стосувалася й Канади, позаяк була пов'язана зі зниженням фінансування освітньої галузі (Statistics Canada, 2014).

Виявлено, що в II період (1980–2010-ті роки) на етапі вдосконалення професійного навчання вчителів в умовах мультикультуризму (1980–1990) державна освітня політика мала подолати нові виклики, що наступного десятиліття й реалізовано державними та громадськими інституціями Канади. Так, 1980-ті роки охарактеризувалися зміцненням зв'язків між закладами освіти та суспільними цінностями. Зміст шкільної освіти учнів збагачувався питаннями про збереження навколишнього середовища, десегрегації людей з обмеженими можливостями, реалізації двомовності. Навчальні заклади педагогічної підготовки намагалися відповідати вимогам часу: впроваджувати освітні програми, що охоплювали різні сфери розвитку суспільства. Асоціації вчителів активно підтримували соціально орієнтовану освітню політику. Відбулися зміни у сфері фінансування дітей з низьким соціальним статусом з метою створення умов для навчання в приватних школах. До управління освітою на рівні провінції долучали представників батьківських рад, зацікавлених людей із виробничих кіл, органів територіального самоуправління. Освітнє законодавство провінції сприяло покращенню фінансування коледжів за рахунок недержавних коштів



зادля розширення змісту навчальних програм підготовки вчителів з різних галузей науки і технологій.

У Канаді освітня політика здійснювалася доволі системно. Наприклад, Міністерство освіти Альберти запланувало виконати до 1988 р. конкретну програму досліджень і тестувань з метою забезпечення посиленого державного контролю над результатами навчальних досягнень учнів (Taylor, 2001).

Встановлено, що освітня політика провінції Альберта 1981–1983 рр. відповідала як загальнодержавним потребам, так і економічному поступу цієї території та культурним запитам щодо двомовності в освітньому середовищі. Відповідно до зазначеного вище освітня політика визначала модернізацію шкільної освіти учнів і вдосконалення підготовки вчителів.

З метою забезпечення якості шкільної освіти школярів вводилося стандартизоване тестування результатів навчальних досягнень учнів 3-х класів з англійської мови, математики, природознавства та соціальних досліджень. З огляду на ці нововведення у 1985–1986 рр. вносилися зміни до навчальних програм підготовки вчителів початкових класів, зокрема було збільшено час на вивчення основних предметів і зменшено – на додаткові дисципліни. Також запроваджені обов'язкові курси з розвитку кар'єри (careers), особистих фінансів (personal finance) та навичок управління життям (life management skills) (Taylor, 2001).

В умовах колаборації державних структур та університетів (1990–2010) освітня політика в Альберті привертала увагу урядів інших провінцій і державних інституцій загалом. У 1991 р. Палата ресурсів Альберти (Alberta Chamber of Resources, ACR) та Рада конференцій Канади (Conference Board of Canada (CBC) провели спільне дослідження під назвою «Міжнародні порівняння в освіті» (International Comparisons in Education), у якому здійснювалося зіставлення шкіл Альберти зі школами Японії, Німеччини та Угорщини. За його результатами, було отримано державну фінансову підтримку для розвитку освіти (Taylor, 2001).

Уряд Квебеку 2010 р. вніс законопроект № 103 (Bill 103), який передбачав здобуття англійськомовної освіти в приватних закладах упродовж трьох років. Уперше католицькі та окремі навчальні заклади могли працювати в одному приміщенні. Відбувається зростання та використання технологій у класі. Незважаючи на мультикультурне населення країни, розвиток країни спрямований на зростання і розширення інклюзивного та позитивного освітнього середовища (Million Teacher, 2017) (додаток Б).

Досліджено, що громадська думка мала суттєвий вплив на тогочасну освітню політику. Наприклад, Е. Нікіфорук (E. Nikiforchuk), колишній оглядач газети «Глобус і пошта» із Калгарі, доктор Дж. Фрідман (J. Fridman) і група «Мешканці Альберти за якісну освіту» висловлювали своє невдоволення станом освіти в провінції від імені батьківської ради. Ініціативна група закликала підвищувати рівень освіти, а також припинити монополію державних шкіл на освіту. Група підтримувала ринкову модель, а саме: збільшення приватного сектору шкільного навчання, відновлення виробничих цінностей (Taylor, 2001).

До формування освітньої політики в контексті підготовки вчителів початкових класів долучали експертне середовище – громадські та професійні об'єднання, батьків. У 199 р. інститут Геллапа (Gallup Poll) повів опитування, яке виявило, що 59 % канадських керівників підприємств недержавної форми власності вважають, що приватний сектор повинен брати активну участь у формуванні освітньої політики та створенні навчальної програми і стандартів (Barlow, Robertson, 1994). Прем'єр-міністр провінції Альберта Р. Клейн (R. Klein) оприлюднив плани збалансування бюджету загальнодержавної юрисдикції. Зміни значним чином торкалися освіти й передбачали зменшення фінансування на 12,4 %. Оскільки провінція повністю брала на себе відповідальність за фінансування освіти, проведено скорочення кількості шкільних рад із 140 до 60 од. Розвиток чисельності початкових шкіл у провінціях прискорено введенням у дію законодавства про статутні (чартерні) школи. Чартерні школи (charter school) – це незалежні школи, що фінансувалися державою, засновані вчителями, батьками або громадськими групами на умовах

Статуту та за умови співпраці з місцевим або національним органом влади (Matsumoto, 2002).

Прихильник чартерних шкіл того часу Дж. Фрідман (J. Freedman) запропонував використання державних шкіл для навчання вчителів. Він ставив за мету проведення у них трирічного дослідницького експерименту, що включав навчання педагогів у вільному середовищі, позбавлене контролю з боку місцевої шкільної ради (local school board) та Асоціації вчителів Альберти (Alberta Teachers' Association, ATA) (Matsumoto, 2002).

На початку 2000-х років громадськість Альберти вимагала від уряду провінції збільшення фінансування освіти та розв'язання питань, що були пов'язані з наповнюваністю класів та умовами навчання дітей. Уряд запропонував розглянути законопроект 12 (Bill 12) нового документа про освіту – Закон про регулювання освітніх послуг (Educational Services Settlement Act). Президент Асоціації вчителів Альберти Л. Буй (L. Booi) оголосив про відмову педагогів від добровільної служби. Результатом перемовин між урядом та Асоціацією стало проведення арбітражного процесу. Після розгляду справи арбітражний суд завершився на користь учителів і зобов'язав уряд виплатити заборгованість, що накопичилась упродовж року. Арбітраж також розглянув контракти вчителів з усієї провінції. Протягом літа Асоціація вчителів Альберти проводила слухання щодо умов навчання у класах. Уряд провінції призначав членів Комісії з питань навчання для вивчення проблематики освітнього процесу (Matsumoto, 2002).

За результатами статичного аналізу даних у межах історичного проміжку часу, що віднесено до I періоду (1950–1980), з'ясовано, що в таких юрисдикціях, як Ньюфаундленд і Острів Принца Едуарда, де приблизно 4-5 % викладачів мали вищу освіту. Так, 1952 р. зафіксовано зростання кількості вчителів з вищою освітою на 12 %, а 1973 р. – та 8 %. Проте в провінціях Альберта і Британська Колумбія, де рівень освіти був значно вищим на початку 50-х років, приріст зростання фахівців до середини 70-х років із вищою освітою був нижчий порівняно з провінціями, де встановлено значне зростання. Загалом у ці роки

зазначені провінції зуміли втримати високий статус у підготовці вчителя початкової школи.

Найбільш значною зміною у викладацькому складі в період 1952–1973 рр. стало чотирикратне збільшення кількості вчителів чоловічої статі (з 20 341 до 80 881 осіб), тоді як кількість учителів жіночої статі збільшилася трохи більше ніж удвічі (з 48 077 до 105 367 осіб). Таким чином, викладання на початковому та середньому рівнях уже не було переважно жіночою справою, як у першій половині століття, коли відсоток чоловіків, які працювали в школах, коливався від 20 до 25 %. Швидке зростання спеціалістів середньої освіти з 1951 р. було одним із кількох чинників, що сприяли такому розвитку (Statistics Canada, 2014).

Одним із пріоритетів освітньої політики урядів Канади в хронологічних межах дослідження було вдосконалення державного фінансування освітньої галузі. Підготовка вчителів до роботи в початкових школах здійснювалась на денній (full-time education) і заочній (part-time education) формі навчання. Встановлено, що в 1962–1975 рр. заочна форма навчання зростала набагато швидше, ніж денна: йдеться про 163 % в першому випадку проти 32 % – у другому. Кількість жінок, які навчалися за сумісництвом, значно зросла: із 38 до 51 %. Це свідчить про те, що освіта поступово почала ставати процесом усього життя.

Досліджено: пріоритетом освітньої політики Канади цих років було державне фінансування галузі освіти. Весь приріст відбувся на рівні провінцій, тоді як федеральна частка значно зменшилася. На збільшення фінансування підготовки вчителів і функціонування шкіл вливала кооперація коштів державних установ та недержавних (громадських) організацій, прибутки за надання додаткових освітніх послуг, доход від продажу активів, навіть запозичення. У другій половині ХХ – початку ХХІ ст. освітня політика Канади характеризувалася низкою прийнятих законів та актів, що були спрямовані на розвиток освітньої галузі, впливали на організацію, зміст підготовки вчителів, утвердження стратегії культурного різноманіття. До прикладу, це закони «Про громадянські права» (On Civil Rights, 1964), «Про двомовну освіту» (Bilingual

Education Act, 1968), «Про рівні освітні можливості» (On equal educational opportunities, 1974) та ін. Згідно з цими законами всі учні отримували рівноцінну освіту, незалежно від їх расових, етнічних особливостей. Тому зміни в підготовці вчителя були суголосні цим ідеям (Бахов, 2017:343).

Освітня політика урядів Канади в окреслених хронологічних межах спрямована на подолання дефіциту професійних кадрів (deprofessionalization); домінування політико-економічного імперативу при формуванні державної освітньої політики (підзвітність) (accountability) та приватної сфери (privatization); полікультурність (multiculturalism), різноманітність (diversity); реструктуризацію (restructuring); демографічні зміни (demographic changes) (Fisher, 2001).

У Британській Колумбії, Онтаріо, Квебеку уряди провінцій намагалися започатковувати професійні коледжі, метою яких було створення належних умов для підготовки вчителів початкової школи згідно з освітніми, культурними й економічними потребами населення провінцій. Цей процес був спрямований на освітній розвиток юрисдикцій. До цієї ініціативи також приєдналися Альберта, Нью-Брансвік та Нова Шотландія. Уряди цих провінцій прагнули підвищити стандарти роботи вчителів та покращити контроль за її якістю шляхом визначення стандартів навчання та практики (Fisher, 2001).

За результатами історико-педагогічних студій встановлено соціальний вектор освітньої політики урядів Канади у сув'язі з демографічними, економічними, культурними та цивілізаційними пріоритетами в хронологічних межах дослідження.

## **2.2. Інституалізація та організаційно-структурні трансформації у підготовці вчителя початкової школи (1950–1980)**

З'ясовано вплив демографічного чинника на становлення тенденції інституалізації та організаційно-структурних трансформацій у підготовці

вчителя початкової школи в роки I періоду (1950–1980) запропонованої періодизації, що й висвітлено в п. 1.3 дисертаційного дослідження. Так, у 50–60-х роках минулого століття основну частку приросту населення Канади становили мігранти – вихідці з країн Європи та Азії, зокрема й з України, уряди яких увіходили в коаліції, що були втягнуті в Другу світову війну. Як засвідчує Ж. Елліот (J. Elliot) (Elliott, 1979), упродовж 1951–1981 рр. демографічне зростання канадців українського походження характеризується природним приростом у середовищі емігрантів післявоєнних років.

На другому етапі (1966–1980) I періоду (1950–1980) політика урядів провінцій, діяльність педагогічних спільнот сприяли формуванню позитивного суспільного портрета вчителя, а навчання на педагогічних факультетах в університетах було престижним. Професор університету Британської Колумбії Джуді Волкер (Judith Walker) у праці «Освітня політика вчителів Канади: за межами професіоналізму та дерегуляції» (Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation) визначила концептуальне розуміння змін, які відбулися в Канаді. Дослідниця стверджувала, що «вчительська освіта пережила дві чіткі трансформації після того, як вона отримала своє місце в університетах» (Walker, 2013).

Зауважимо, що демографічні зміни в Канаді після Другої світової війни, спричинені притоком еміграції з країн Європи та Азії, вплинули на оновлення завдань і організації фахової підготовки вчителів. Тодішні уряди провінцій долучалися до вирішення насущних проблем з організації шкільної освіти дітей нових громадян Канади. Посадовці усвідомлено ставилися до подолання суспільної потреби підняття рівня освіти нових громадян Канади та їхнього залучення до економічних і соціальних процесів, що визначали зростання добробуту населення країни.

Інституалізація підготовки вчителя початкової школи тих років зумовлена потребою подолання відставання існуючої моделі від потреб суспільства на тлі розбудови економіки на технологічних засадах. На відміну від історичного проміжку часу, що віднесено до передумов явища, яке досліджувалося, в роки

І періоду (1950–1980) учителем міг бути претендент із закінченою середньою освітою, який закінчив річний термін фахової підготовки, що передбачала написання курсової роботи, виконання практичних занять.

Навчання вчителів здійснювалося не у звичайних школах, як у попередні роки, а у вищих навчальних закладах (коледжах і університетах). Наприклад, у 1960–1970-х роках у Канаді функціонувало 28 університетів.

Інституалізація підготовки вчителя початкової школи мала місце на рівні і урядів провінцій, і федерального. Наприкінці 1960-х років (1968 р.) у підготовці вчителів початкової школи в провінції Онтаріо відбувся перехід від академічної освіти (теоретичного спрямування) до навчання, яке було побудоване на практичних засадах. Змістове забезпечення навчання в університеті було спрямовано на роботу з учнями у процесі викладання предметів (Pool, Davis, 2012). У звіті міністра освіти В. Девіса (W. Davis) 1968 р. йшлося про актуалізацію переходу в навчанні вчителів на інтеграцію роботи класі та з навчальними програмами (Davis, 1968).

Згідно з пріоритетами цих років у підготовці вчителя початкової школи були розроблені практично орієнтовані навчальні програми. До 1974 р. перелік навчальних курсів Королівського університету (Queen's University) відображав зміни, нещодавно внесені міністром освіти. Програма підготовки в університеті була спрямована на новітні погляди щодо навчання студентів (Pool, Davis, 2012). Вона враховувала важливість практики навчання та її ретельний аналіз. Навчальні плани і тогочасні освітні практики вдосконалювали відповідно до потреб студентів на триваліший період. Це були зміни, що стосувалися розвитку навичок та вмінь:

- донести необхідну інформацію до учнів (Relate personally to school pupils);
- бачити й чути, проводити педагогічне спостереження (See and hear themselves as others do);
- визначатись із власним стилем викладання та експериментувати з ним (perceive and experiment with personal teaching style);

- оперувати широким спектром навичок, які потрібно поєднувати в навчальному процесі (experience separately the wide range of skills that blend in a typical teaching act);
- обмінюватися навчальним плануванням з колегами (share instructional planning tasks with their peers) (Queen's University Faculty of Education Course Calendar, 1974).

У 1974 р. Королівський університет пропонує проводити восьми-тижневий чи десяти-тижневий практикум (Queen's University Faculty of Education Course Calendar, 1974/1975:64). Наступний рік передбачав збільшення практики. Її термін щонайменше становив вісім тижнів, із них: один тиждень – спостереження, один тиждень – робота в школі (за вибором студентів). Під час підготовки до традиційної практики студенти проводили взаємонавчання (зі своїми колегами-студентами), робили відеозйомку мікрОВикладання та проходили навчання в кампусі Дункан Макартур-Холу (Duncan McArthur Hall), що входить у структуру Королівського університету впродовж трьох місяців (Queen's University Faculty of Education Course Calendar, 1975)

Схарактеризовані інституційні й організаційні тенденції були зумовлені суспільними цілями забезпечення підготовки вчителя початкової школи до покращення навчання учнів та їхнього виховання як громадян Канади. Зазначене завдання перебувало на контролі урядів провінцій і федерального уряду та в полі зору громадських і професійних спілок.

У руслі інституалізації та організаційно-структурних трансформацій щодо вдосконалення підготовки вчителя суттєві вносилися зміни в навчальні програми із метою приведення останніх у відповідність до тогочасних суспільних викликів. На організаційно-структурному рівні зміст програм підготовки вчителя початкової школи розробляли з дотриманням балансу між теоретичною та практичною частинами.

Варто зауважити, що до середини 1960-х років учителям початкових класів не потрібно було навчатися в університетах, хоча вони мали таку можливість. Університет в Торонто 1966 р. отримав повну юрисдикцію над Педагогічним



коледжем Онтаріо (The Ontario College of Education ), який 1972 р. був перейменований на педагогічний факультет (The Faculty of Education).

Опираючись на доповідь Канадської асоціації шкільних опікунів (The Canadian School Trustees Association, CSTA) «Дорога в майбутнє» (The Road Ahead), констатуємо, що в 1952–1953 рр. «приблизно 5150 інструкторів у класах були без будь-якої професійної підготовки вчителів, і майже 4000 людей, у яких рівень освітньої підготовки був нижче від відповідного встановленого мінімуму провінційного рівня». Оскільки в Канаді розвиток освіти спрямовувався на її покращення, у 1953 р. нормальні школи в Онтаріо були замінені на коледжі. Проте навчальна програма залишалася все ще незмінною. Відповідно, і рівень підготовки вчителів початкової школи залишався незмінним.

Після Другої світової війни в Канаді розпочався процес економічного зростання та урбанізації. Це сприяло трансформації розвитку освіти, зміні філософського бачення уряду щодо перспектив розвитку. Керівні органи влади почали розглядати освіту не лише як основу процвітання країни, але й як основу національної безпеки, через важливість подій, які відбувалися під час Другої світової війни, та її наслідків (Rohstock, Tröhler, 2014).

Після Другої світової війни упродовж 1950-х років спостерігалось зростання чисельності дітей, як стверджували соціологи, відбувся своєрідний «бемі-бум». Він призвів до зростання кількості учнів у початковій школі. Проте професійно підготовлених педагогів не вистачало для роботи в школі. Відповідно, увага урядів провінцій зосереджувалася на організації вступної кампанії до університетів. Збільшення кількості школярів у закладах освіти сприяло якісній підготовці вчителів початкових класів на університетському рівні.

Дж. Коул (J. Cole) у своїй праці «Освіта вчителя у транснаціональному світі» (Teacher Education in a Transnational World) зазначав: «Якщо провінція Онтаріо має намір йти в ногу з повоєнним світом, їй необхідно покращувати підготовку викладачів у провінції, а можливо, навіть розпочинати із самого

початку. Це означало співпрацю та інтеграцію з університетом» (Bruno-Jofre, Johnston, 2014).

Д. Трьолер (D. Tröhler) вважав, що «підготовка вчителів має відбуватися більш глобально, інтернаціонально та науково, тобто більш академічно» (Tröhler, Bruno-Jofré, 2014). Процес підготовки вчителів початкової школи Канади дуже сильно критикувався. За висловом Елізабет Ф. Коен (Elizabeth F. Cohen), «замість того, щоб сприяти розвитку абстрактних пізнавальних здібностей, учителі продовжували викладати факти» (Cohen, 1973).

Освітню політику в країні необхідно було реформувати, у тому числі й підготовку вчителів. На думку Д. Трьолера (D. Trohler), «відповідно до мети розвитку освіти ідеальний учитель повинен був бути передусім викладачем-дослідником, із широким спектром мислення, а також володіти стратегіями вирішення проблем» (Rohstock, Trohler, 2014).

До 1960-х років освітяни, педагоги-викладачі, державний апарат, начальники шкільних рад Канади усвідомили: для того щоб підготувати вчителів до викликів майбутнього, необхідно серйозне вдосконалення. Тому 1964 р. був створений Консультативний комітет з підготовки вчителів початкових класів Онтаріо (Advisory Committee on the Training of Elementary Teachers). Комітет включав представників кількох груп зацікавлених сторін. Директором з освіти м. Віндзора було обрано К. Маклеода (Cl. MacLeod). Завдяки його рекомендаціям було прийнято рішення про складання повноважень кількома педагогічними коледжами при університетах, а також повністю закриті інші, до прикладу, Гамільтон (Hamilton), Лейкшор (Lakeshore), Стратфорд (Stratford). Наприкінці 1960-х років в університеті розпочалася підготовка вчителів початкової та середньої школи. В Онтаріо підготовка вчителів початкової школи включала однорічну програму, після здобуття ступеня бакалавра (bachelors degree).

За висловом американської вченої Енн-Марі Муні Коттер (E. Kotter), Канада в другій половині ХХ ст. сприяла становленню культурного різноманіття (Cotter, 2011). Вважаємо, що висвітлені вище соціальні та культурні зміни

позитивно вплинули на формування освітньої політики Канади (1951–1991). Федеративний уряд країни (1970–1980) підтримував на практиці політику культурного різноманіття та вважав іміграцію важливим соціальним чинником розвитку країни (Johnson A, 2018). М. Гавран у дослідженні «Полікультурний аспект професійної підготовки вищих навчальних закладів Канади та Польщі» (2014), характеризувала населення Канади як неоднорідне за етнічним, расовим і культурним показниками (Гавран, 2014).

Програма початкової підготовки вчителів (Initial teacher preparation, ІТР) залежить від її навчального компонента. Якщо вважати, що ІТР є освітою вчителів, тоді вона міститиме курси:

- теорія освіти (education theory);
- розвиток дитини (child development);
- розроблення навчальних програм (curriculum development).

Учителі, які прагнули бути фахівцями, мали змогу отримувати максимальну кількість практики в навчальних закладах. Проте навички з розроблення оригінальних планів уроків, навчання та сприяння розвитку критичного мислення учнів постійно обговорювалися. Освіта вчителів – це розвиток різнобічних рефлексивних практик з великим рівнем професійних знань. Програма підготовки вчителів передбачає набуття вмінь управління класом, проведення спостережень у класі та під час навчальної практики, а саме:

- тембр голосу вчителя (the tone of voice of the teacher);
- керування поведінкою (the behaviour management);
- оформлення документів (organizing the paperwork);
- ведення залікової книжки (maintenance of grade book);
- знання щодо режиму навчання та ведення інструкцій (knowledge about modes of learning and instruction);
- підрахунок кількості балів під час перевірки техніки читання (calculating reading fluency scores).

Навички, на яких роблять акцент у процесі підготовки вчителів, також можуть викладатися та практикуватися в освітніх навчальних програмах. Проте

вони будуть доповненням до тих курсів та навичок, які вже згадувалися під час характеристики програми навчання вчителів. Як зазначив О'Нілл (1986), «освітня програма навчання вчителів була б підготовкою, а освіта – поєднаною» (P. O'Neill, 1986).

Професорка історії Хільда Нітбі (Hilda Neatby), перша жінка-президент Канадської історичної асоціації (The Canadian Historical Association, 1962), провела ретельну аналітику офіційних документів про освіту, опублікованих десятима провінціями Канади. Вчена виявила, що одним із тогочасних аспектів розвитку було здобуття учнями ліберальної освіти, оскільки вважалося, що «в учнів відбувається формування характеру та вдосконалення особистості, а також вони мають принаймні хороші шанси бути освіченими, культурними та відповідальними громадянами. Проте можна припустити, що якісного результату можна найкраще досягти не в такий спосіб. Найкращим результатом може стати не зосередженість на замученому Гамлеті, а на тому, як функціонує література в повсякденному житті школяра». Х. Нітбі засуджувала егалітаризм на уроці, а також моральну та інтелектуальну незахищеність, що була спричинена як розумними, так і складними дітьми, з припущенням, що жодного з них не існує (University of Saskatchewan, 1953). Науковиця також стверджувала, що вчителі вірили у здатність усіх дітей вирішувати проблеми, але, на жаль, не розвивали в них цю можливість (University of Saskatchewan, 1953).

Американський дослідник М. Адлер (M. Adler) 1982 р. в науковій праці «Пропозиція Пайдея» (The Paideia Proposal) стверджував, що основними завданнями базової школи, відповідно і завданням учителів, є:

- 1) допомагати кожному учневі максимально розкрити себе;
- 2) виховувати в кожному учневі моральні цінності, які допоможуть йому стати справжнім та добрим громадянином світу;
- 3) готувати учнів до викликів життя під час навчання у школі, а не займатися студіюванням навчальних дисциплін.

Відповідно до цих викликів заклади освіти мали готувати майбутніх педагогів. На це спрямовувалася загальна навчальна програма педагогічних

факультетів. М. Адлер як метод навчання запропонував роботу вчителів на рівних зі своїми учнями, тобто разом, за одним столом. Проте задля такого досягнення навчання повинно бути активним, розвивати не лише пам'ять, а містити в основі своїй відкриття. Учений стверджував, що цього неможливо досягти, якщо самі вчителі не будуть розвиватися. Вони повинні мати додаткове навчання на рівні коледжу та університету, в якому загальний ліберальний спосіб навчання здійснюється на просунутих рівнях. «Ліберальне навчання дає студентам широкі знання про широкий світ (наприклад, науку, культуру та суспільство), а також поглиблене вивчення конкретної сфери інтересів. У певному сенсі ліберальна освіта приводить до вирощування вільної людини» (Adler, 1982).

У роки першого етапу (1950–1966) I періду (1950–1980) характерним було становлення структурованої системи підготовки вчителів початкових класів у канадській провінції Онтаріо. З'ясовано, що оновлення завдань, організації та змісту підготовки вчителів початкових класів в Онтаріо відбувалось на підготовленому ґрунті. До 1950-х років у цій провінції темпи підготовки вчителів випереджали інші провінції й території Канади. Керівництво відділу освіти провінції Онтаріо розробляло вимоги до професійної підготовки вчителя й ретельно дотримувалось їх. Наприклад, для учителів початкових класів вимогою була наявність загальної середньої освіти; педагоги середньої та старшої школи мали здобути університетську освіту, а один рік професійного навчання та два роки ефективної практики давали змогу викладачам здобути професійну сертифікацію (Степанець, 2019:49).

Особливість першого етапу (1950–1966) I періоду (1950–1980) підготовки вчителя початкової школи в провінції Онтаріо полягає в переході від нормальних шкіл до вчительських коледжів. Нагадаємо, що такий заклад професійно-педагогічної освіти 1953 р. розпочав діяльність у м. Торонто й отримав назву Педагогічний коледж Онтаріо. На цьому етапі в підготовці вчителів початкових класів основний акцент робили на методах викладання навчальних предметів. Одним із пріоритетних завдань у процесі підготовки вчителя початкових класів

було опрацювання ним методик. Отож завдання фахової підготовки вчителів полягали у формуванні їхньої готовності до викликів майбутнього. Департамент освіти займався пошуком і водночас навчанням освічених кваліфікованих викладачів для розширення системи державної освіти (O'Sullivan, 1999:312)

Відповідно до висвітлених завдань підготовки вчителя початкових класів на першому етапі (1950–1966) навчання дітей у початковій школі було суспільним пріоритетом. Варто зауважити, що візію вчителя в ті роки становив всебічний розвиток індивіда (дитини), а не лише засвоєння нею великого обсягу знань. Загалом освіта вчителів початкової школи вважалася «підготовчою». Вона функціонувала як підготовка під керівництвом і контролем уряду провінції. Проте така програма досить швидко втратила свою ефективність, оскільки містила прямі інструктажі та акцент на управління класом. Програма не передбачала розвиток громадян світу, що так необхідно було для демократичного суспільства, а також у ній бракувало підходів щодо розвитку практичних навичок учнів, що були необхідні для підтримки їхньої економічної життєздатності.

На другому етапі (1966–1980) І періоду (1950–1966) становлення університетської системи підготовки вчителя початкової школи, на відміну від першого етапу (1951–1966), держава передала педагогічну освіту у відання педагогічних факультетів при університетах Канади. Перехід від учительських коледжів до університетів тривав між 1966–1979 рр. Міністерство освіти Канади передало в ці роки університетам усі повноваження з підготовки вчителів початкових класів. Таким чином, підготовка вчителів початкових класів розпочалася в університетах у руслі переходу від централізації на кафедрі освіти (The Department of Education) до децентралізації в університетах. Поняття «підготовка вчителя» (teacher training) була замінена на інше – «освіта вчителя» (teacher education).

У руслі нормативно-правових і структурних новацій того часу відбулися організаційні та змістові зміни, що стосувалися вивчення основ освіти

(foundations of education), засвоєння навчальної програми та інструкції (master curriculum and instruction), застосування викладацьких практик (practice teaching).

Дослідженням встановлено: початок 1960-х років був визначальним для провінції Манітоба в розрізі політичних та економічних зрушень, що характеризуються тривалою тяглістю. Цей процес вплинув на розвиток освіти під юрисдикцією уряду провінції Манітоба. У 1965 р. в громадських і фахових спільнотах канадських провінцій значно зріс інтерес до підготовки вчителів початкової школи, зумовлений урізноманітненням демографічної ситуації та уживанням різних культур у соціальних середовищах. Зміни в підготовці вчителя початкової школи цих років спиралися на потреби щодо вдосконалення фахової готовності педагога до роботи в різнокультурних середовищах та вимоги полікультурної стратегії федерального уряду Канади. Отже, 1960-ті роки розглядаємо як становлення тенденції вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно демографічних, культурних, цивілізаційних викликів.

Як з'ясовано під час дослідження, уряд провінції Манітоба створював умови для підготовки вчителя початкової школи в руслі федеральної стратегії добробуту, що передбачала підвищення соціального й економічного рівнів життя суспільства. У зв'язку зі зростанням кількості учнів у провінції Манітоба упродовж 1960–1970-х років гостро постало питання забезпечення початкових шкіл кваліфікованими учителями, тому що їх чисельність не відповідала позитивній динаміці зростання кількості учнів початкової школи.

Детальну статистику приросту учнів і вчителів та співвідношення у відсотках подано в *табл. 2.1* (Statistics Canada, 2014).

*Таблиця 2.1*

**Динаміка кількості учнів і вчителів початкової школи  
та видатків у провінції Манітоба в 1960 та 1970-х рр.**

Показники	1960 р.	1970 р.	Відсотки, %
Учні, осіб	189573	246946	30,3
Учителі, осіб	7460	11534	54,6

Середня оплата праці вчителя, дол.	4,440	8,344	87,9
Загальні видатки на освіту, дол.	54,740	161,665	195,3

*Джерело:* розроблено авторкою за даними (Statistics Canada, 2014).

Як було зазначено вище, в середині 1960-х років уряди Канади (федеральний, провінційні) актуалізували перебудову підготовки (освіти) вчителів (Initial Teacher Education, ITE). Через це 1965 р. Манітобський учительський коледж (Manitoba Teachers' College) (колишня нормальна Манітобська школа) був приєднаний до педагогічного факультету Манітобського університету. Через два роки (1967) провінція Манітоба полишила свою колишню «політику одного університету» (one university policy) і створила Університет Брендона (Brandon University) та Університет Вінніпега (University of Winnipeg). У процесі реформування Франкофонський коледж Св. Боніфація (Francophone St. Boniface College) залишався у складі Університету Манітоби, проте отримав державне фінансування незалежно від уряду цієї провінції.

Університет Вінніпега 1968 р. розробив власну чотирирічну програму бакалавра освіти (Bachelor of Education, B.Ed.), а 1969 р. бакалаврську освіту було також відкрито на базі університету Брендона. На початку 1970-х років Університет Манітоби розпочав чотирирічне навчання студентів – майбутніх учителів початкової школи. Програма також була розроблена для вчителів промислового мистецтва (industrial arts), що реалізовувалася спільно з Громадським коледжем Ред Ривер (Red River Community College). У Коледжі Св. Боніфація (Saint Boniface College) 1972 р. засновано Інститут педагогіки (Institut Pédagogique) (Falkenberg, Young, 2017).

На поступ підготовки вчителів, зокрема початкових класів, вплинула масштабна реорганізація уряду Онтаріо, що відбулась 1972 р. Нове міністерство освіти зосереджувало свою центральну функцію на розробці освітньої політики та контролю за системою початкової і середньої школи. Тому культурологічна



функція була покладена на новостворене Міністерство коледжів та університетів (Ministry of Colleges and Universities).

Із 1974 р. відповідно до Положення 269 (Regulation 269) учителі в Онтаріо могли здобути кваліфікацію такого рівня:

- початковий/молодший (primary/junior);
- молодший/середній (junior/intermediate);
- середній/старший (intermediate/senior);
- технологічний (technological).

На першому етапі (1980–1990) II періоду (1980–2010-ті роки) Університет Брендона та Нова демократична партія (New Democratic Party, NDP), що діяла на федеральному та провінційному рівнях, імплементували низку нових ініціатив для підготовки вчителів початкової школи (ІТЕ). Нововведення були покликані забезпечити доступ до здобуття професії маргіналізованому населенню (marginalized populations). З цією метою розроблені навчальні програми та затверджено власні механізми їх фінансування і правила вступу на навчання. Встановлено: у провінції Манітоба суспільний портрет учителя мав високий ценз. Це пов'язано з визнанням заслуг учителів у розвитку освіти перших (корінних) націй (First Nations).

Уряд провінції Манітоба 1994 р. оприлюднив основний політичний документ: «Оновлення освіти: нові напрями – план» (Renewing Education: New Directions – The Blueprint) (Educational Change Update, 1997). Цей документ свідчив про те, що уряд Канади взяв під особливий контроль публічні школи (public schooling) разом із реформою освіти вчителів (Reform of teacher education). За вказаним документом, це – один із шести «нових напрямів», означених як пріоритетні. За підсумками програми «Оновлення освіти: нові напрями – план» у жовтні 1994 р. уряд опублікував Рамковий документ (Framework Document) про освіту вчителів. У його основу було покладено заходи з удосконалення освіти педагогів. Зокрема, пропонувалося:

- продовжити практику та запровадити в провінції дворічне стажування як доповнення до постійної сертифікації;

– узгодити перед початком надання освітніх послуг в усій юрисдикції питання тривалості освітньої програми та планування навчальних практик. (Falkenberg, Young, 2017).

У межах Рамкового документа уряд Манітоби пропонував, щоб урядова дорадча Рада педагогічної освіти та сертифікації вчителів (Board of Teacher Education and Certification, BOTES) визначила відповідні рівні зарахування на факультети освіти, а також розглянула перелік питань щодо доцільності диференційованої сертифікації. Йшлося про:

- спеціалізовані сертифікати, орієнтовані на окремі сфери викладання чи рівні;
- сертифікати досягнень планомірної обов'язкової переатестації;
- перегляд чинного процесу класифікації зарплат.

На етапі удосконалення професійного навчання вчителів в умовах мультикультуризму (1980–1990), що віднесено до II періоду (1980–2010-ті роки), зростання комунікацій між народами і країнами, стрімке зростання технологій, жорстка економічна конкуренція на внутрішньодержавному та міжнародному рівнях зумовили зміни у підготовці вчителів у Канаді. Урядовці переймалися якістю освіти, особливо після публікації в США у квітні 1983 р. відомої праці «Нація в зоні ризику: імператив реформи освіти». Вона містила інформацію про те, що Міністр освіти США Т. Х. Белл (T. H. Bell) створив Національну комісію (The National Commission), доручивши їй вивчити якість освіти в США та скласти звіт перед нацією та перед ним протягом 18 місяців після першого засідання (Gardner, 1983).

Про зміни в підготовці вчителів свідчать завдання та оновлення поняттєвого апарату, наприклад, дефініцію «підготовка» (training) замінили на термін «професійне навчання» (learning). На відміну від попередніх етапів, професійне навчання вчителів набуло варіативного характеру у зв'язку з тим, що факультети освіти здобули більше свобод. На цьому етапі в Онтаріо було створено десять освітніх факультетів. В університетах Ніпіссінг (Nipissing University) та Оттава (Ottawa University) навчання відбувалося і англійською, і

французькою мовами. Університети Торонто (University of Toronto), Західного Онтаріо (University of Western Ontario), Віндзорський (University of Windsor) пропонували для своїх студентів однорічні програми або перепідготовку. Вищі навчальні заклади, як-от: університети Брок (Brock University), Лейкхед (Lakehead University), Лорентіан (Laurentian University), де навчання відбувалося французькою мовою, та Квінс (Королівський) (Queen's University), пропонували одночасні і послідовні програми. Це був достатньо продуктивний крок, зроблений керівництвом університетів. За висловом Р. Ганнона (R. Gannon), у більшості випадків факультети освіти «принципово змінили погляди на викладання: від технічної практики до теорій, пов'язаних із викладанням та навчанням» (Gannon, 2005).

Зауважимо, що в умовах тогочасних освітніх змін у суспільстві зростали очікування на розвиток перспектив щодо навчання, викладання та освіти вчителів. Виник широкий дискурс щодо навчальних програм, які вивчалися в університетах. Домінувала ідея, що «теорія та дослідження вважалися важливішими за практику», тому професійне навчання вчителя має ґрунтуватися на пошуковій діяльності здобувачів освіти. Так, Геннон пов'язує цю напругу з боротьбою за контроль щодо професіоналізації між факультетами освіти, котрі характеризують «професіоналізм як взаємозв'язок між науковими дослідженнями та практикою», і профспілковими викладачами, які зосереджувалися на самостійності викладачів у виборі змісту й технологічного забезпечення та умовах праці (Gannon, 2005).

На етапі колаборації державних структур та університетів (1990–2010), зокрема на початку 1990-х років, освіту вчителів у Канаді трактувати як політичну проблему (O'Sullivan, 1999:315). Тому на часі була співпраця урядів провінцій та університетів. Провідною була тенденція зростання професіоналізації та дерегуляції. Спостерігався вплив учителів, які прийшли працювати у період «бемі-бумерів» (1950–1960 pp), у зв'язку з їхнім виходом на пенсію (Harrigan, 1992).

Для вирішення зазначених завдань у лютому 1993 р. до відання Міністерства освіти та навчання (Ministry of Education and Training), створеного на базі Міністерства освіти, увійшли коледжі й університети. Королівська комісія з питань освіти в Онтаріо (The Royal Commission on Education in Ontario, 1995) уклала рекомендації щодо посилення контролю повноважень із підготовки вчителя в нових умовах. Комітет із підготовки вчителів коледжу Онтаріо (The Ontario College of Teachers Implementation Committee) у цей же час зазначив: «Коледж повинен мати повноваження щодо встановлення стандартів підготовки та освіти вчителів, а також забезпечити дотримання усіх стандартів». Згідно з цією позицією повноваження з акредитації програм підготовки та навчання вчителів було покладено на адміністрацію Коледжу провінції Онтаріо. У 1997 р. був створений Педагогічний коледж Онтаріо для регулювання та управління професією викладачів, включно її сертифікацією та стандартами. Адміністрація коледжу як представники чинного саморегулювального органу наступного року взяла на себе відповідальність за акредитацію всіх навчальних програм та сертифікацію викладачів. Так установлювали вимоги до педагогічної освіти вчителя початкової школи на підставі Закону про Педагогічний коледж Онтаріо (The Ontario College of Teachers Act). До повноважень Коледжу належала акредитація понад 50 навчальних програм для викладачів стаціонарної (full-time) та заочної (part-time) форм навчання на 18 університетських факультетах провінції Онтаріо (Kitchen, 2015:62)

Продуктивні зміни щодо підготовки вчителів вплинули на підвищення соціального статусу педагогічної професії. Для вступу в заклади професійної освіти були введені високі стандарти. Педагоги почали отримувати конкурентоспроможні зарплати, їм надавалися пільги. Це особливо стосувалося жінок, які здобули освіту. Адже на той час вони мали менше варіантів для розвитку кар'єри, аніж чоловіки. Впроваджувалися програми для підготовки вчителів початкових класів, які тривали впродовж 4 семестрів. Консультації щодо цієї реформи проводило Міністерство освіти, яке також керувало процесом запровадження змін. Університети отримали можливість розробляти власні

програми на основі своєї філософії освіти (Education for a Sustainable Future, 2000), зокрема один з додаткових предметів (minor teachable area).

Внесені пропозиції спричинили дискусію в уряді. Адже було запропоновано зовсім небагато аспектів щодо пріоритетних змін. У 1996 р. міністр освіти (Minister of Education) запросив тодішнього президента Університету Макгілла (McGill University), доктора Б. Шапіро (B. Shapiro), з метою виконання функцій одноосібної комісії для перегляду програм навчання вчителів у Манітобі. Звіт Шапіро (Shapiro Report) містив 21 рекомендацію з поясненнями для уряду провінції. Саме вони значною мірою пояснюють сучасну форму початкової освіти вчителів у провінції (Bernard J. Shapiro, 1996). Згідно з рекомендаціями Шапіро 1998 р. уряд оголосив нові сертифікаційні вимоги, що включали:

- 150 кредитних годин (мінімально) (credit hours) після закінчення середньої курсової роботи (coursework), з яких 60 кредитних годин – освітнє навчання (education studies);

- два ступеня, включно й ступінь бакалавра (Bachelor of Education), котрі здобуваються послідовно або одночасно;

- 30 кредитних годин (мінімально) та 24 тижні практики в школі під наглядом наставника (supervised in-school experience);

- 30 кредитних годин (мінімально) для успішного викладання з основних предметів (major teachable area) та 18 кредитних годин.

Пропозиції зі звіту Шапіро були розглянуті, але відхилені. Уряд юрисдикції прийняв рішення повернутися до єдиної провінційної програми в Університеті Манітоба (University of Manitoba). Кількість програм, за якими навчалися студенти в закладі, було зменшено. Водночас відбулося розширення повноважень Університету Вінніпега (Portelli, 1994).

Уряд Манітоби проводив заходи, завдяки яким міг підтримувати розвиток освітніх факультетів. Водночас розглядалися й інші системи підтримки університетів. Також було впроваджено послідовність змін у підготовці педагогічних кадрів, серед яких:

- повноцінне завершення навчання відбувалося при Університеті Вінніпега (University of Winnipeg);
- програма навчання в галузі бізнесу, технічних професій перейшла від спільної ініціативи Університету Манітоби та Громадянського коледжу Ред Ривер до партнерства між обома освітніми закладами;
- програма освіти вчителів перенесена з Університету Манітоби до Університету Вінніпега;
- здобуття спеціальності «Учитель французької мови» студентами в Манітобі було віднесено виключно до повноважень Коледжу Св. Боніфація (Falkenberg, Young, 2017).

Незважаючи на нововведення з боку уряду, університети залишили за собою контроль над змістом програм, за якими готували вчителів початкової школи. Окрім того, нові вимоги уряду та освітня політика провінції щодо сертифікації вчителів, за висловом Дж. Янга (J. Young), не «забезпечують механізму, завдяки якому уряд міг би ефективно ініціювати суттєві реформи освіти вчителів за відсутності підтримки університету» (Young, Halb, Clarke, 2007). Учений П. Соренсон (P. Sorenson) у праці «Альтернативні шляхи до викладацької професії» («Alternative routes into the teaching profession») зазначив, що уряд Манітоби «виявив менший інтерес до повторного затвердження програм з підготовки вчителів або контролю над ними та дозволив окремим університетам значну самостійність у структурі та реалізації освітніх програм» (Sorensen, Young, & Mandzuk, 2005:391). Першою юрисдикцією в Канаді, яка встановила стандарт практики для вчителів (practice standard for teachers), була Альберта. З метою ефективного реалізації цього процесу, програми підготовки вчителів обов'язково підкріплювалися до знань, умінь та навичок (KSA). Політика зростання (growth), наставництва (supervision) та оцінювання (evaluation) учителів повністю підпорядковувалася стандартам. Професійна підготовка вчителів початкової школи мала на меті ефективно впливати на навчання школярів. Адже майбутні педагоги повинні були набутий свій досвід,

а професійні знання застосовувати до індивідуальних потреб учнів (Thomas, 2018).

У юрисдикції Альберта 1997 р. згідно з розпорядженням міністерства (ministerial order) було прийнято нові стандарти якості викладання (Teaching Quality Standard, TQS) (M. Swanson, 2018). Вони ґрунтувалися на знаннях (knowledge), уміннях (skills) та навичках (attributes) (KSA) учителів.

Протягом 2000-х років у провінції Альберта знову на часі було поновлення уваги урядів до оцінювання учнів. Це питання розглядали в освітньому полі: від дошкільного виховання до 12-го класу (K–12). Упровадження стандартизованого тестування з метою оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи вплинуло на викладання педагогів у школах. Для реформування освітньої системи Альберти важливим став 2003 р. Адже з прийняттям Закону про школу Альберти (School Act) «Міністр може встановлювати тести, іспити та інші методи для визначення здібностей, досягнень або розвитку людей, включаючи, але не обмежуючись провінційними тестами на здобуття успіху, дипломні іспити та національні та міжнародні тести, які здійснюються в провінції» (Aitken et al., 2011:193).

У 2004 р. було внесено зміни до Закону про викладацьку професію (Teaching Profession Act). Відтоді відповідальність за норми професійної практики перекладається на чинних членів Асоціації вчителів Альберти (Alberta Teachers Association). Незважаючи на те, що міністр освіти продовжував встановлювати стандарти професійної практики, Асоціація створила Положення про перегляд практики (Practice Review Bylaws), щоб мати можливість ініціювати слухання з розгляду практики, коли керівник школи передає питання до Асоціації (Thomas, 2018).

Ще одним серед ключових аспектів освітньої політики уряду провінції Альберти стали зміни 2006 р. до мовної політики (Alberta's language policy). Вони передбачала, що кожен учень 4-го класу зобов'язаний був навчатись у другому мовному класі. Відповідно, це вплинуло на навчання вчителів у всій провінції (Naqvi, Coburn, 2008).

Новий стандарт якості викладання (Teaching Quality Standard) набув чинності 2019 р. Його затвердив міністр освіти Д. Егген (D. Eggen). Цей стандарт офіційно замінив оригінальний TQS, що був прийнятий 1997 р. Тепер він застосовуватиметься до всіх сертифікованих викладачів в Альберті. Ключовою передумовою створення нових стандартів якості викладання стала необхідність якісного навчання та підтримки учнів як індивідів, що є невід’ємною частиною навчання та успіху школярів.

У табл. 2.2 наведено ключові показники стандартів якості викладання вчителів у 1997 та 2018 рр.

Таблиця 2.2

**Порівняльна таблиця стандартів якості викладання 1997 та 2018 рр.**

Стандарт якості викладання (TQS), 1997 р.	Стандарт якості викладання (TQS), 2018 р.
Обмежене обґрунтування	Розширене обґрунтування
Стандартне твердження: «Якісне навчання відбувається тоді, коли вчитель здійснює постійний аналіз контексту, а також застосовує педагогічні знання, уміння, що впливають на оптимальне навчання учнів». Зроблено акцент на понятті «інклюзія»	Стандартне твердження: «Якісне навчання відбувається тоді, коли вчитель робить систематичний аналіз змісту своєї роботи, а також приймає рішення про те, які педагогічні знання та вміння йому необхідно застосовувати. Адже вони впливають на оптимальне навчання ВСІХ учнів». Зроблено акцент на понятті «винахідливість».
Внесення рекомендацій для використання технологій у навчанні	Фокусування на інклюзії з метою поглиблення та оптимізації індивідуального навчального досвіду

*Джерело:* розроблено авторкою за даними (Swanson, 2018).

Встановлено та висвітлено особливості розгортання тенденції інституалізації та організаційно-структурних трансформацій у підготовці вчителя початкової школи в Канаді протягом I періоду (1950–1980). Зокрема, зміни в підготовці вчителя початкової школи полягали в секуляризації, узгодженні освітньої політики урядів провінцій і територій з освітнім



законодавством федерального рівня з метою подолання гальмівних чинників традиційних організаційних форм підготовки вчителя початкової школи, сформованих в першій половині ХХ ст. Значну увагу уряди провінцій приділяли розробленню стандартів підготовки вчителя та організаційно-структурному забезпеченню навчання вчителів в університетах (на відміну від поширених попередніх років коледжів).

### **2.3. Професіоналізація та дерегуляція педагогічної освіти (1980 – 2010-ті роки)**

Під час підготовки вчителя в Канаді використовують дворівневу систему управління: уряди провінцій і соціальних середовищ беруть участь у виробленні магістральних напрямів поступу освіти вчителів у територіальних і культурних межах відповідних юрисдикцій (про йшлося в пп.1.3 та 2.1), долучаються до федеральних стратегій і їх фінансування. У країні відсутня як єдина освітня система, так і єдина навчальна програма з підготовки вчителів.

Упродовж багатьох десятиліть учителі боролися за те, щоб їх вважали професіоналами своєї справи. Соціолог Е. Л. Фрейдсон (E. L. Freidson) описує вчительську професію як зв'язок між високим рівнем формальної освіти та практикою в цій галузі. Ставлення до вчителя як до професіонала виходить за рамки надання педагогу навичок викладання та управління. Учений доводить, що вчителям потрібно надати можливість пізнати соціальне і політичний контекст, в якому вони працюють (Gonzales, Moll, & Amanti, 2005).

Важливу роль у якісній підготовці вчителів та педагогічного середовища відіграє розвиток професійних компетенцій у процесі засвоєння стандартів, навчальних дисциплін, навчальних практик у межах підготовки цих фахівців при університетах чи коледжах (Zeichner, 2006). Програми підготовки вчителів початкової школи Канади років, які вивчалися, розроблено з урахуванням формування дидактичної готовності до навчання учнів і розвитку педагогічної майстерності з метою вироблення в здобувачів освіти практичних навичок.

Встановлено: міністерства освіти провінцій Канади у проміжку історії, що віднесено до II періоду (1980–2010-ті роки) розробили власні вимоги до професійного розвитку вчителів (teacher professional development). Серед особливостей, спільних для більшості провінцій, варто виокремити:

- визнання провідної ролі шкільних округів щодо запитів на навчання учнів початкової школи (school district events);
- удосконалення університетських програм підготовки вчителя початкової школи (school district events);
- чинні оригінальні навчальні програми (special training programs), що пропонуються міністерствами або викладачами коледжів;
- освітні конвенції (educational conventions);
- науково-дослідні проєкти (research projects);
- розроблення критеріїв оцінювання (scale assessment development).

Більшість юрисдикцій Канади не регламентують кількість необхідних годин професійного розвитку. Проте в деяких провінціях усе ж таки є такі критерії. До прикладу, у Новій Шотландії вимагають, щоб учителі проходили 100 годин професійного розвитку кожні п'ять років. Окрім традиційних можливостей професійного розвитку (саморозвитку) (face-to-face professional development opportunities), учителі також можуть покращити своє навчання за допомогою технологій (TIMSS Encyclopedia, 2015). Адже завдяки забезпеченню необхідних умов задля вивчення та опанування інформаційних та комунікативних технологій (ІКТ) закладатиметься підґрунтя підготовки вчителя початкової школи Канади.

Освітні системи Канади вимагають від учителів початкової та середньої школи здобуття бакалаврської освіти, а також дворічної вищої освіти, з метою отримання ступеня бакалавра чи магістра в освіті в акредитованому університеті. Обов'язковою умовою для завершення освітньої програми є хоча б одна педагогічна практика, тривалістю від 50 днів до 6 місяців. Британська Колумбія, Альберта, Нова Шотландія, Ньюфаундленд і Лабрадор вимагають від майбутніх учителів завершення випробувального навчального періоду, який триває від

шести місяців до двох років. Квебек та Нью-Брансвік (французькомовні) ставлять обов'язковим завданням для студентів успішне складання кваліфікаційного іспиту (TIMSS Encyclopedia, 2015).

Активну участь у сприянні професійному розвитку вчителів та професійній освіті бере Асоціація канадських деканів освіти (Association of Canadian Deans of Education, ACDE). Вона була заснована 1969 р. До її складу входять декани, директори, представники кафедр освітніх факультетів, коледжів, шкіл та відділів освіти з усієї країни. Асоціація підтримує професійний розвиток освітян через бакалаврат, початкову освіту викладачів, аспірантуру. Члени Асоціації канадських деканів освіти створили Угоду про освіту вчителів (Accord on Teacher Education). Документ передбачає, що програми навчання вчителів повинні визначати розвиток практичних, педагогічних та академічних знань, а також ознайомлення з науковими дослідженнями та стипендіальними програмами в освіті. Відповідно, вчителі початкової школи, опановуючи програми підготовки, повинні навчатися в університетах з метою забезпечення змістовної взаємодії викладачів з науково орієнтованими факультетами (Accord on Teacher Education, 2017).

З'ясовано, що на початку 1970-х років підготовка вчителя початкової школи здійснювалася у руслі професіоналізації для розвитку професійної готовності до забезпечення моделі шкільної освіти учнів «Роби свою справу» (do your own thing). Відповідно, підготовка вчителя початкової школи була збагачена контентом, орієнтованим на учнів. Навчальні програми коледжів і університетів пропонували командне навчання (team teaching), об'єднане навчання (cooperative learning) та відкриті аудиторії (open-area classrooms), пошук шляхів уникнення стандартизованої оцінки знань (Harrison, Trevor, Kachur 1999).

Тенденція професіоналізації підготовки вчителя початкової школи в хронологічних межах наукового пошуку тісно пов'язана з дерегуляцією на рівні провінцій і федерального управління. Спільним для всіх юрисдикцій Канади було те, що освіту розглядали як позитивний чинник суспільного зростання на тлі цивілізаційних змін, характерних для цього історичного відрізка часу.

Професійний розвиток учителів становив осердя освітньої політики урядів Канади (на різних рівнях) у поступі періодів, висвітлених у пп. 1.3 та 2.1. Зазначена проблематика перебувала в полі зору урядів провінцій і громадських, професійних середовищ, а також становила складову частину федеральних стратегій розвитку освіти, що забезпечувало регуляцію/дерегуляцію останньої згідно із суспільними цілями. У руслі професіоналізації вчителя початкової школи показовим є зростання кількісних показників фахівців з вищою освітою. За результатами зіставлення статистичних даних періоду 1953–1973 рр., можемо констатувати, що в 1952 р. 22 % учителів мали вищу освіту. Простежуємо позитивну динаміку: зокрема, 1973 р. вже більше 50 % здобули вищу освіту. Зростання кількісних показників відбулося відповідно до зростання статусу університетів у підготовці вчителя початкової школи та гендерного підходу до здобувачів вищої освіти. Як засвідчують статистичні дані цих років, серед чоловіків помітно зростав інтерес до здобуття університетських ступенів бакалавра (Bachelor), майстра і вище (Master and higher).

Попри значні здобутки, пов'язані з професіоналізацією підготовки вчителя початкової школи Канади, в роки I періоду були й невирішені питання, а саме: в тих провінціях, у яких система підготовки вчителів була слабкою, кількість фахівців з вищою освітою залишалася доволі низькою. У юрисдикціях, у яких заклади підготовки вчителів початкових класів розвивалися інтенсивно й оновлювали навчальні програми, частка фахівців з вищою освітою була вищою. Детальнішу динаміку зростання вчителів із вищою освітою подано в *табл. 2.3*.

Таблиця 2.3

**Динаміка зростання  
кількості вчителів початкових шкіл з вищою освітою в Канаді**

Стать	Кількість спеціалістів з вищою освітою		Динаміка зростання, %
	1952 р.	1973 р.	
Чоловіки, осіб	20 341	80 881	4
Жінки, осіб	48 077	10 5367	2,2

*Джерело:* розроблено авторкою за даними (Statistics Canada, 2014).

Професійні та експертні середовища цих років зробили значний внесок у розроблення показників професіоналізації вчителя з урахуванням теоретико-практичних складників та їх взаємозв'язків. Так, Асоціація деканів освіти Канади (ACDE) обґрунтувала ключові особливості, що відрізняють учителя-професіонала. Такий учитель:

- уміє критично мислити, оцінювати педагогічні ситуації та діяти в інклюзивному руслі;
- володіє знаннями, що розкривають закономірності розвитку учня, та вміннями застосовувати ці знання на практиці;
- володіє теорією й технологією (практиками) навчання учнів, знаннями з навчальних предметів, уміє їх застосовувати під час навчання учнів;
- має сформовану готовність до налагодження та підтримки партнерства між університетами й школами з метою реалізації дослідницького навчання;
- розробляє й упроваджує продуктивні практики навчання.

Л. Дарлінг-Хаммонд та Дж. Бренсфорд (L. Darling-Hammond, J. Bransford) у праці «Підготовка вчителів до мінливого світу: чому вчителям слід вчитися та бути здатними робити» («Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do») (Darling-Hammond, Bransford, 2005) стверджували, що в 1980-х роках почали модифікувати базу знань професійної практики вчителя та стандарти роботи практикуючих учителів.

Поєднання теоретичного і практичного компонентів підготовки вчителя початкової школи відбувалося з метою розвитку в здобувачів вищої педагогічної освіти адаптаційної готовності. Тому наголошувалося, що підготовка вчителя має відбуватися не в університетській аудиторії, а переважно в шкільному класі. Це, своєю чергою, мало сприяти формуванню педагогічних знань, умінь та навичок у реальному часовому вимірі, під час роботи з учнями (Kitchen, 2009).

Американська науковиця Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), професор почесної освіти Чарльза Е. Дюкому Стенфордської вищої школи, на підставі результатів власного дослідження низки навчальних програм із

підготовки вчителів у публікації «Потужна освіта викладачів: уроки зразкових програм» (Darling-Hammond, 2006) узагальнила показники, що дали змогу характеризувати ефективність реалізації навчальної програми підготовки здобувачів педагогічної освіти. До таких характеристик авторка зараховує:

1) збалансованість та координацію навчальної програми, що заснована на спільних і загальних цілях якісного навчання. Осердям навчальної програми є зміст навчання, що пронизує аудиторні та всі курсові роботи (coursework) і навчальні практики (clinical experiences);

2) зміст програми, який вибудовується з урахуванням знань про дитину, особливості її розвитку на різних вікових етапах, практик навчання в школі, системи оцінювання досягнень учнів. У соціокультурних реаліях Канади значну увагу приділено культурному контексту в руслі усталених тогочасних ідей полікультурності в освіті;

3) взаємозв'язки широкого комунікативного дослідницького надбання, розробленого для підтримки ідей та практик, а також реалізації в курсових роботах;

4) використання стандартів професійних знань для оцінювання практики та курсової, дослідницької роботи;

5) стандарти підготовки вчителя, що демонструють для здобувачів професійно-педагогічної освіти чіткі стратегії, які допомагають студентам вибудовувати власну траєкторію професійного розвитку, засвоювати практичний досвід навчання;

6) орієнтування на дослідницький підхід, що поєднує теорію та практику, а також застосування кейс-методів, аналізу на різних етапах освітньої діяльності (викладання, навчання), навчання на дослідженнях, пристосування навчання до реальних суспільних освітніх проблем, проєктування власної педагогічної діяльності на основі рефлексії;

7) партнерські зв'язки між школою та університетом, котрі сприяють кооперації ресурсів для виконання спільних цілей освіти між викладачами університету і вчителями шкіл; розвитку готовності у вчителів (на початку їхньої

діяльності) викладати в професійних спільнотах, що моделюють сучасні практики для учнів із різними освітніми потребами та колегіальне навчання – для дорослих;

8) оцінювання навчання на основі професійних стандартів, яке включає демонстрацію сформованості критичних умінь і навичок, використовуючи при цьому оцінки ефективності та портфоліо, які сприяють підтримці й розвитку «адаптивного досвіду» (*adaptive expertise*) (Вахан, Broad, 2017).

У руслі професіоналізації в роки II періоду (1980–2010-ті роки), відповідно до розробленої в дисертації періодизації, в університетах Канади значну увагу приділяли дослідженням різних аспектів педагогічної освіти. В зазначеному контексті канадські науковці М. Віден (M. Wideen) та П. Холборн (P. Holborn) інтерпретували проблему як існування потреби набагато ширшого розуміння сутності освіти вчителів у Канаді й необхідності глибокого вивчення практики та освітніх програм з їхньої підготовки (Wideen, Holborn, 1986).

Тенденцію професіоналізації та дерегуляції педагогічної освіти вчителя початкової школи в Канаді цих років увиразнила заміна поняття «підготовка вчителя» на поняття «педагогічна освіта», про що йшлося в розділі 1. В аспекті зазначеної тенденції розглядали якість професійної освіти вчителів у сув'язі з суспільним розвитком країни на тлі цивілізаційних змін (глобалізацією). Уряди десяти провінцій і трьох територій Канади разом із коледжами та університетами виробляли власні вимоги до освітніх програм здобувачів педагогічної освіти (майбутніх учителів початкових шкіл). Тому в різних юрисдикціях освітні програми відрізнялися і за структурою, і за тривалістю навчання. Дослідженням встановлено, що в тогочасній Канаді в різних закладах педагогічної освіти були чинними близько 50 навчальних програм, що забезпечували професійно-педагогічну освіту вчителя початкової школи. Уряди провінцій впливали на регулювання якості педагогічної освіти здобувачів і дотримання стандартів: ступеня бакалавра або ступеня бакалавра з додатковою атестацією про освіту. У провінціях, де проживали корінні народи, правомірними були вимоги щодо

додаткової кваліфікації з викладання предметів культури автохтонів, взаємодії в соціокультурних середовищах (Empowered Education, 2016).

У провінції Онтаріо 2014 р. проведено системну реформу педагогічної освіти вчителя початкової школи. Модернізація в зазначеній галузі освіти мала на меті зменшити кількість учителів початкової школи в провінції та водночас досягти підвищення їх професіоналізму. З цією метою Міністерство освіти провінції Онтаріо провело низку взаємопов'язаних дій, а саме:

- здійснено концентрацію педагогічної освіти в 16 дослідницьких університетах провінції; удосконалено вимоги до претендентів, що вплинуло на скорочення їх кількості;

- збільшено термін освітньої програми для підготовки вчителів – з одного до двох років;

- доповнено нову освітню програму 80-денною практикою за місцем роботи (в початкових школах).

Згідно з висвітленими вище змінами в провінції Онтаріо здобувачі, які засвоїли освітню програму вчителів початкової школи, реалізують право на отримання базової кваліфікації, що могла змінюватися залежно від загальної та технологічної освіти, англійської чи французької мови навчання, класу та предметів. До вчителів встановлено вимогу щодо набуття ними кваліфікації щонайменше у двох послідовних класах (1–3-ті класи).

Уряд провінції Онтаріо вдало поєднує налагодження професіоналізації здобувачів педагогічної освіти з її дерегуляцією. Після завершення профільної освіти претендентам – учителям початкової школи провінція забезпечує річну вступну програму (з можливістю продовжити наступного року). Така програма була запроваджена в провінції Онтаріо 2010 р. Вчителям початкових шкіл, на початку їхньої професійної діяльності, надається знижене навчальне навантаження та призначається наставник – досвідчений учитель, який також має знижене викладацьке навантаження. Для вчителів без досвіду роботи в початковій школі створено умови для власного професійного розвитку, професійне середовище школи забезпечує підтримку їх професійного зростання



впродовж року. Оцінювання роботи вчителів-кандидатів, а також їхніх наставників, здійснюють наприкінці навчального року (Empowered Education, 2016).

У провінції Британська Колумбія дев'ять університетів забезпечують освітні програми вчителів початкової школи з терміном навчання від одного до двох років. Обов'язковою структурною одиницею освітніх програм є практика здобувачів освіти. Згідно з нормативними вимогами, що правочинні в цій провінції, після завершення підготовчої програми та отримання професійного сертифіката здобувачам присвоюється кваліфікація вчителя, що слугує підставою для встановлення рівня заробітної плати в межах компетенції шкільної ради. Рада викладачів Університету Британської Колумбії (British Columbia Teachers Council) несе відповідальність за затвердження будь-якої нової програми навчання вчителів і вимагає, щоб ці програми відповідали провінційним стандартам (Empowered Education, 2016).

У політико-адміністративному полі Канади кожна юрисдикція – провінції і території – відпрацьовує властиву їй освітню траєкторію. Спільним для всіх юрисдикцій є те, що педагогічна освіта (2000–2010-ті роки) розвивалася на успадкованих тенденціях, що визначені освітніми реформами другої половини ХХ ст. З метою вдосконалення педагогічної освіти вчителя початкової школи й приведення її до рівня суспільних потреб в умовах цивілізаційних викликів уряди провінцій концентрували діяльність на засобах забезпечення якості підготовки майбутніх учителів та вдосконаленні стандартів цих педагогічних явищ. Подані далі приклади діяльності урядів провінцій Манітоба, Альберта та Британська Колумбія дають змогу характеризувати освітні програми насамперед у руслі професіоналізації та дерегуляції.

На відміну від тлумачення поняття «стандарт навчання», яке було прописане у Стандарті якості викладання 1997 р., що застосовувався для забезпечення базової освіти в Альберті (Ministerial Order, 1997), у новому виданні 2018 р. це визначення було доповнено ключовим словом «усіх» (Alberta Education, 2018). Це підтверджує гуманістичну спрямованість, сутнісні

особливості полягають у визнанні пріоритетів в навчальному середовищі – цінності кожної дитини та її індивідуальності. Цей аспект також увійшов у новий перелік навчальних компетентностей вчителя початкової школи:

- 1) сприяння налагодженню ефективних стосунків (Fostering effective relationships);
- 2) кар'єрне зростання (Engaging in career-long learning);
- 3) репрезентація професійної освіченості (Demonstrating a professional body of knowledge);
- 4) створення інклюзивного освітнього середовища (Establishing inclusive learning environments);
- 5) застосування фундаментальних знань (соціокультурних знань) про Перші нації, метисів та інуїтів (Applying foundational knowledge about First Nations, Métis and Inuit);
- 6) дотримання законодавчих норм (Adhering to legal frameworks and policies).

Ці компетентності мають певні спільні риси з тими, що затверджені 1997 р., – ЗУН (знання, уміння, навички) (KSA – knowledge, skills, attributes). Тому з 1997 до 2018 рр. підходи до викладання в університетах здебільшого не змінилися. Попри те, відбулося вдосконалення змістового забезпечення педагогічної освіти. Насамперед це стосувалося розширення поля застосування цифрових інструментів в освіті. Їх визнали пріоритетними, відтак вони були закладені в основу розвитку цифрової компетентності вчителя початкової школи.

Професіоналізація і дерегуляція підготовки вчителя початкової школи мали деякі особливості в провінції Британська Колумбія. Тут уряд ще повоєнних років ініціював підготовку вчителів з метою забезпечення освіченості суспільства. Така магістральна ініціатива була можливою завдяки функціонуванню на теренах провінції одного з найстаріших закладів, що здійснював підготовку вчителів, – Університету Британської Колумбії (University of British Columbia, UBC).

Згідно з освітніми програми з підготовки вчителів початкової школи в університетах цієї юрисдикції тривалість навчання становила один-два роки. Відповідно до чинних стандартів професійної підготовки вчителів у встановлених компетентностях враховано написання здобувачами освіти курсових робіт з урахуванням практичного досвіду стосовно навчання учнів різних предметів. Освітні програми для підготовки вчителів до роботи в початкових школах забезпечують дев'ять університетів (про що йшлося вище). Знаними є такі: Університет Саймона Фрейзера (Simon Fraser University); Троїцький західний університет (Trinity Western University); Університет Томпсона Ріверса (Thompson Rivers University); Університет долини Фрейзера (University of the Fraser Valley); Університет Британської Колумбії (University of British Columbia); Університет Північної Британської Колумбії (University of Northern British Columbia); Університет Вікторії (University of Victoria); Університет Британської Колумбії – Оканеган (University of British Columbia – Okanagan); Університет острова Ванкувер (Vancouver Island University).

Розроблення освітніх програм навчання вчителя початкової школи здійснювали на концептуальних ідеях професіоналізації. Програми систематично переглядала і затверджувала Рада вчителів (педагогічна рада) Британської Колумбії (BC Teachers' Council) (Certification Standards, 2019). Метою діяльності цієї Ради є забезпечення суспільних гарантій щодо дотримання професійних стандартів підготовки вчителя (Teacher Education Program Approval Standards) в університетах, які функціонують під юрисдикцією уряду провінції Британська Колумбія (Teacher Education Program Approval Standards, 2012).

Стандарти професійної підготовки вчителя початкової школи відповідають суспільним запитам населення провінції Британська Колумбія, у них дотриманні високі академічні та професійні вимоги до вчителів, що зумовлено потребою в забезпеченні якісної освіти учнів початкової школи. Ці стандарти використовують директори із сертифікації (Director of Certification) при оцінюванні випускників з метою їх сертифікації (Teacher Education Program, TEP) у Британській Колумбії та інших юрисдикціях.

Згідно із Законом про вчителів (Teachers Act) Радою вчителів Британської Колумбії (British Columbia Teachers' Council, BCCTC) створено мандат ради, відповідно до нього визначаються стандарти, що становлять суспільний інтерес для громадян, яким Міністерство освіти видає свідоцтва про кваліфікацію. Ключовими цілями діяльності BCCTC визначено встановлення стандартів:

- поведінки та компетентностей кандидатів на отримання кваліфікаційних сертифікатів учителя та власників сертифікатів;
- навчання здобувачів сертифікатів на кваліфікацію;
- затвердження навчальних програм для вчителів та визначення їх відповідності стандартам з підготовки вчителів.

Затверджений стандарт освітньої програми з підготовки вчителів початкової школи у Британській Колумбії складається з 5 частин: 1) забезпечення якості підготовки вчителів; 2) зміст стандарту; 3) практики; 4) добір; зарахування, відрахування, повторне зарахування; 5) ресурси та персонал.

У I частині «Забезпечення якості підготовки вчителів» вказується, що установа повинна мати можливість переглядати та вносити зміни до своєї програми з підготовки вчителів. Освітній заклад має право ініціювати зміни або відповідним чином реагувати на зміни, що виникають у результаті суспільно-політичних чинників.

У II частині «Зміст стандарту», починаючи з 2012 р., в програмі передбачається наявність: а) трьох кредитів або їх відповідників у дослідженнях, що пов'язані з навчанням учнів з особливими освітніми потребами, а також містять діагностику, планування навчання та оцінювання; б) трьох кредитів або їх еквівалентів у навчанні з педагогіки Перших Націй та питання, пов'язані з історичним і сучасним змістом для студентів Перших націй, інуїтів та метісів.

Також у цій частині уточнено вимоги щодо структури програм. Зокрема, у них ідеться про те, що:

- 1) зміст навчально-педагогічного спрямування має забезпечувати глибинну базу знань, щоб відповідати Професійним стандартам (Professional

Standards) викладачів Британської Колумбії, а також готувати майбутніх випускників до відповідних освітніх викликів у шкільній системі. До навчально-педагогічного змісту належать: а) людський розвиток і навчання (human development and learning); б) освітні основи (educational foundations): історія, філософія, соціологія; в) навчальний план та інструктаж з відповідного навчального предмета (curriculum and instruction in the applicable teaching area(s); г) діагностування та забезпечення навчальних умов для учнів із різними освітніми потребами (diagnosing and providing for the educational needs of individual students); оцінювання й тестування (evaluation and testing);

2) програма повинна поєднувати навчальну частину та/або курсову роботу, що відповідатиме Стандартам сертифікації Педагогічної ради Британської Колумбії, яка рекомендована педагогічним факультетом (Faculty of Education). Вона має бути затверджена Радою вчителів Британської Колумбії до початку навчання;

3) до програми мають увійти щонайменше 6 кредитних/семестрових годин англійської літератури (English Literature) та композиції (composition);

4) у зміст програми мають бути додані основи педагогічних знань, що ґрунтуються на сучасних дослідженнях;

5) зміст програми, котрий реалізується на принципах ефективної практики та сучасних досліджень, повинен формувати підґрунтя педагогічних навичок (способів діяльності);

б) структурним компонентом програми має бути зміст, що визнає різноманітність нашого суспільства та враховує філософські, етичні та суспільні проблеми;

7) повинні розроблятися програми, котрі забезпечують базу знань про адміністративні, правові та політичні норми, у яких працюють вчителі;

8) у зміст програми необхідно вводити компонент, який забезпечує реалізацію стандартів практики викладання як професії;

9) має бути забезпечена інтеграція теорії та практики в усі ключові програми з метою заохочення розвитку рефлексивної практики;

10) рефлексивна практика заохочується програмами, у яких є спроможність відобразити час та власні можливості.

У руслі вдосконалення програм підготовки вимоги акцентовано в контексті інтеграції теорії та практики. З метою посилення ефективності підготовки вчителя початкової школи визначено пріоритети освітнього процесу, а саме: забезпечення якісного викладання та відповідного моделювання методик навчання. Залучення до викладання фахівців з належною теоретичною та практичною підготовкою було на часі. До пріоритетів підготовки вчителя початкових класів цих років віднесено сприяння розвитку навчальних теорій та досліджень, що ґрунтуються на професійній практиці.

У III розділі «Практики» програма з підготовки вчителів початкової школи включала мінімальну 12-тижневу практику в закладах освіти (початкових школах); тривалість основної практики – 8 тижнів. Її використовують з метою підсумкового оцінювання рівня знань студентів та отримання рекомендацій щодо сертифіката. Уточнені вимоги до цього розділу, що стосуються педагогічної практики, такі:

1) практика має відбуватись у школах, що розміщені на території Британській Колумбії;

2) дотримання умов щодо відсутності конфлікту інтересів між студентом-практикантом та будь-ким із персоналу в школі є обов'язковим;

3) недопустимість дискримінації під час прийому на практику студентів відповідно до їхніх схоластичних чи інтелектуальних здібностей або будь-якого захищеного федеральним або провінційним правом людини також обов'язкова;

4) практиканти працюють відповідно до затверджених навчальних програм у провінції;

5) школи забезпечують підтримку студентів-практикантів за участю вчителів чи директорів, котрі мають відповідні сертифікати кваліфікації;

6) практика проводиться у школах, що пройшли акредитацію, перевірку чи затвердження згідно із Положенням про освітній процес, затвердженим Міністерством освіти Британської Колумбії.

Проходження педагогічної практики в закладах освіти, що не відповідають чинним критеріям, може розглядатися за спеціальною заявою, поданою директорові з питань сертифікації.

У IV розділі «Відбір, зарахування, відрахування, повторне зарахування» йдеться про те, що програми підготовки вчителів мають відповідати політиці відбору та зарахування абітурієнтів. У цьому розділі уточнено важливість академічного становища, що враховує зміст навчальної програми Британської Колумбії та орієнтується на професійну спроможність кандидатів до вступу.

У V розділі «Ресурси та персонал» репрезентованої програми сформульовані вимоги до освітнього середовища, де повинні бути: бібліотеки та навчальні ресурси; співпраця з освіченим персоналом; наукові лабораторії з досліджень; інституції, що спрямовані на освіченість учителів (Teacher Education Program Approval Standards, 2019). Підготовка вчителів початкової школи Канади має відповідну структуру, яка передбачає послідовність здобуття освіти в університеті. До цієї структури входять:

- 1) критерії вступу (admission criteria);
- 2) навчальна програма (curriculum design);
- 3) практичний досвід (field experience);
- 4) ліцензування та сертифікація (licensing and certification).

На прикладі Університету Британської Колумбії розглянемо, як здійснюється підготовка вчителів початкової школи в цій провінції Канади.

Дерегуляція була тісно пов'язана з організаційно-структурними трансформаціями. Згідно із затвердженими критеріями добору кандидати на вступ до Університету Британської Колумбії спочатку проходили попереднє професійне навчання. Усім кандидатам пропонували стажування – попрацювати з дітьми та молоддю. Унаслідок чого кандидати отримують середній бал за свою роботу (Grade Point Average, GPA), завдяки якому визначали абітурієнтів для прийому в університет, оскільки цей середній бал є індикатором, щоб «допомогти здобувачам у підтвердженні вибору освіти як кар'єри» (Guo, Pungur, 2007).

Навчальна програма з підготовки вчителя початкової школи передбачає, що студенти засвоюють предмети з усіх навчальних галузей з метою розвитку дітей у полікультурному середовищі. Основний акцент у програмі зроблено на знаннях з предмета (subject knowledge), знаннях з педагогіки (pedagogical learning), критичних та аналітичних навичках (critical and analytical skills), етичних міркуваннях (ethical considerations), розумінні та повазі до розвитку дітей в соціокультурному середовищі (Guo, Pungur, 2007).

Нова освітня програма з підготовки вчителя початкової школи у Британській Колумбії передбачає виконання 60–62 кредитів. Ця кількість прирівнюється приблизно до 20 курсів, але з обов'язковою попередньою практикою, яка має здійснюватися перед початком вступу на спеціальність. Під час навчання студенти вивчають такі курси:

- основи викладання (teaching principles);
- основи навчання (learning principles);
- оцінювання та інструкції (assessment and instruction);
- основи освіти (educational foundations);
- теорія розвитку (development theories) та спеціальної освіти (special education);
- організація школи (school organization);
- навички комунікації (communication skills);
- соціальні аспекти освіти (social aspects of education).

Навчаючись, студенти обов'язково засвоюють навчальні програми та проходять курси з методики викладання, до прикладу, читання та мови, математики, науки, суспільствознавства та фізичного виховання. Обов'язковим складником у процесі навчання є факультативи, які пов'язані як зі спеціалізацією студентів, так і з навчальною практикою, яка продовжує повний навчальний курс (Guo, Pungur, 2007).

Університет Британської Колумбії також пропонує п'ятирічну програму бакалавра освіти, що розроблена для студентів, які є представниками населення аборигенів Канади (Canada's Aboriginal population). Основна увага у їх програмі



приділена долученню культурної спадщини аборигенів та розвиткові їх здібностей до навчання. В освітньому процесі для усіх студентів ключовий акцент зроблений на написанні курсової роботи, тематика якої зосереджена на аспектах освітнього розвитку дітей та підлітків у соціальному контексті. Праця над дипломною роботою передбачає виявлення серед студентів майбутніх кваліфікованих педагогів, які отримуватимуть ступінь бакалавра освіти (Guo, Pungur, 2007).

Зміна цілей педагогічної практики для майбутніх учителів початкової школи в Університеті Британської Колумбії відбувалась у сув'язі з пошуком шляхів для реалізації під час навчання учнів завдань з упровадження теоретичних знань у власну практичну діяльність, отриманих під час навчання. Насамперед увагу практикантів привертало до особливостей навчання учнів в освітньому середовищі початкової школи. Виконуючи завдання педагогічної практики, студенти-практиканти в супроводі представників школи (шкільного наставника (school advisor), адміністратора школи (school coordinator or administrator) та університету (наставника факультету (faculty advisors)) спікувалися з батьками та професійними спільнотами. У професійному становленні важливим було засвоєння досвіду застосування різноманітних практик безпосереднього навчання учнів та оцінювання їхніх навчальних здобутків, особистісного зростання в навчанні.

Продуктивний досвід практичної підготовки вчителя до роботи в початковій школі у провінції Британська Колумбія полягає в оптимальному поєднанні роботи студентів у реальному середовищі школи та відвідуванням семінарів в аудиторіях університету з метою розбору проблемних ситуацій і пошуку адекватних, підтвержених теоретично, шляхів їх подолання. Ретельний підхід до організації педагогічної практики вибудований на засадах суспільно зумовленої взаємодії університету і шкіл.

На *рис. 2.1* зображено взаємозв'язки в керуванні практикою студентів Університету Британської Колумбії та функції суб'єктів цього процесу.



*Рис. 2.1.* Взаємозв'язки учасників педагогічної практиків суб'єктів освітнього процесу Університету Британської Колумбії

*Джерело:* розроблено автором за (Guo, Pungur, 2007).

Завдяки дослідженню встановлено, що впродовж тижня під час практики студенти щоденно поєднують роботу вчителя початкової школи (в першу половину дня) з відвідуванням семінарів провідних фахівців в університеті.

Практика відбувається поетапно. На адаптаційному етапі студенти-практиканти вивчають особливості організації навчання в школі, усталені зв'язки з батьками, соціальним довіллям і традиціями культурного середовища.

Після адаптаційного періоду під керівництвом наставника факультету для кожного студента закріплюються шкільні наставники, яких призначає адміністратор школи.

Наступний етап – входження у практичну систему роботи школи. Впродовж двох тижнів, відповідно до розпорядку проведення практики, практиканти виконують збільшене навантаження. Це означає, що студенти мають проводити від 6 до 9 уроків, але не менше ніж із розрахунку одне заняття в день.

На завершальному етапі майбутні вчителі початкових шкіл проходять комплексну практику. Вона передбачає, що студенти беруть на себе відповідальність за самостійне планування уроків, а також поступово перекладають на себе більше обов'язків щодо викладання більшої кількості предметів у початковій школі. Також студенти-практиканти виконують завдання з рефлексії, а тому обов'язковою умовою практики є налагодження тісної співпраці майбутніх учителів зі своїми шкільними радниками з питань рефлексії та опитування.

Отже, в Університеті Британської Колумбії добре налагоджено супровід педагогічної практики студентів – майбутніх учителів початкових класів. У цьому процесі ключовими постатями є шкільні наставники, які підтримують студентів, шкільний координатор чи адміністратор, якому надаються повноваження адмініструвати програму, а також наставники факультету, які забезпечують фундаментальний перехід від університету до школи (Guo, Pungur, 2007).

В історичному поступі II періоду (1980–2010-ті роки) у провінції Британська Колумбія сертифікація вчителів здійснювалася відповідно до освітньої політики урядів Канади, за якою органи влади провінції також сертифікують учителя початкової школи. Згідно з нормативними вимогами університети можуть одразу рекомендувати деяких випускників, які отримали ступінь бакалавра, а також є громадянами Канади або її постійними жителями, для проходження сертифікації. Так, у Британській Колумбії Учительському коледжу (British Columbia Teachers' College) надано право одразу ліцензувати вчителів-початківців, кандидатури яких визначають відповідні спеціалісти.

Досліджено: в роки, що віднесені до II періоду (1980–2010-ті роки) університетської системи підготовки вчителя початкової школи Канади, університети Канади готували вчителів для середньої та початкової школи за стандартизованими програмами. Структура навчання та навчальні курси забезпечували баланс між предметною областю та педагогікою (практичним спрямуванням). Відповідно до зазначених вище програм підготовки в освітньому процесі університету викладають широкий діапазон навчальних дисциплін у поєднанні з педагогічними теоріями та практикою, що сприяє ефективності професійного становлення вчителя початкової школи Канади.

У руслі зростання тенденцій інституалізації та професіоналізації підготовки вчителя початкової школи зазнало змін змістове наповнення програм: відбувся перерозподіл навчального навантаження від теоретичної компоненти до збільшення практичної складової частини. Зміст навчання майбутніх учителів початкової школи цих років наповнено практичною педагогікою – підготовкою до планування та налагодженням навчально-виховної роботи в класі. Значна увага приділена вивченню різноманітних методик та інструментів роботи з учнями, насамперед тих, що спрямовані на розвиток дітей, а це:

- кооперативне навчання (cooperative learning);
- взаємонавчання (jigsaw);
- індивідуальне навчання (individualized learning);
- навчання на основі майстерності (mastery-based learning);
- навчання на основі запитів (inquiry learning).

Провідна ідея, що становила пріоритетність фахової підготовки вчителів і спонукала їх до навчання, полягала у формуванні готовності до самостійного оволодіння знаннями та способами діяльності для освіти впродовж життя.

Підготовка вчителя початкової школи в Канаді в історико-педагогічному поступі 1950–2010-х років зазнала суттєвих організаційно-структурних, змістових змін і трансформацій: від шкіл до коледжів та університетів, що забезпечують ступінь бакалавра освіти (Bachelor of Education) та післядипломну освіту (Education After Degree).

Учені Т. Рассел (T. Russel), С. Макферсон (S. McPherson) та А. Мартін (A. Martin) позитивно оцінюють перехід від однорічних до дворічних програм навчання вчителів Канади (Russell, McPherson, Martin, 2001).

Ураховуючи зазначене вище, наведемо приклад: Університет Калгарі (University of Calgary) має дворічну програму магістра викладання (Master of Teaching) замість старшого бакалавра освіти (older Bachelor of Education). Програма з підготовки вчителів, як правило, поєднує в собі предметні академічні курси (subject academic courses) та педагогічні курси (pedagogic courses). Загалом, за твердженням дослідників цієї наукової проблеми, педагогічна освіта й підготовка вчителя впродовж тривалого часу змінювалася, балансує між ліберальною освітою (навчанням) та практикою і педагогікою (Council of Ministers of Education, Canada, 1996).

З'ясовано, що вчителям початкової школи Канади надана професійна автономія щодо вибору методів навчання учнів, але, на противагу цьому, встановлені обмеження щодо розроблення навчальних програм, авторизованих урядами провінцій.

У загальному сенсі освіта вчителів в університетах Канади вибудовувалася з урахуванням моделі передавання інформації, що в різні періоди спричиняло значну різницю між теоретичною та практичною підготовкою вчителя початкової школи й пошуку шляхів для подолання цієї проблеми за місцем роботи в школі. Згідно із суспільними потребами цих років попитом користувалися освітні програми навчання вчителів, побудовані на принципах узгодженості між її елементами, різномірної співпраці між школою та університетом, а також і системним уведенням в професійну діяльність (Russell, McPherson, Martin, 2001).

У руслі чинного законодавчого поля (про це йшлося в п. 2.1) університети в Канаді користуються автономними правами щодо змін програмового забезпечення підготовки вчителя початкової школи (педагогічної освіти). Тому в різних університетах це завдання вирішують самостійно.

Згідно з пріоритетами федерального уряду Канади в Університеті Калгарі (University of Calgary), наприклад, було скасовано редакцію програми Bachelor of Education з метою переходу на дворічну програму магістра викладання – Master of Teaching program, остання була зорієнтована на учнів. Загалом ця програма була орієнтована на конкретні школи, де впроваджували та підтримували самостійне (рефлексивне) навчання (O'Reilly, 2001). У цьому закладі вищої освіти академічну модель підготовки вчителя початкової школи змінено на професійну, що зумовило розроблення нових освітніх програм для вчителів початкової школи.

Відповідно до оновлених освітніх програм в Університеті Калгарі розширено зміст практичного модуля професійної підготовки. Зокрема, студенти – майбутні вчителі початкової школи щотижня два дні поспіль перебували на практиці в школах. Вони спостерігали за організацією вчителями початкових шкіл освітнього процесу, застосуванням практик навчання, взаємодією вчителя та учнів, спілкування з батьками, адміністрацією школи впродовж цілого навчального року. Навчання майбутніх учителів у першому семестрі на другому курсі проводилося в освітньому середовищі школи, а в другому семестрі студенти навчалися на факультеті в освітньому середовищі університету.

В Королівському університеті (Queen's University), що в провінції Онтаріо, практика на робочому місці в школі розпочиналася після трьох тижнів навчання і тривала впродовж десяти тижнів. У ці терміни студенти-практиканти поповнювали свої організаційні навички в студентському містечку шляхом своєрідного практикуму з метою добору кандидатур для роботи в асоційованих школах.

Програма Йоркського університету (York University), що розташований у провінції Онтаріо, передбачала дослідження на початку практики (у перший день перебування в школі). Цей час керівництво університету використовувало для осмислення можливостей і способів удосконалення організації освітнього процесу (Russell, McPherson, Martin, 2001).

Університет Британської Колумбії (University of British Columbia) переглянув свою програму практики відвідування шкіл. Вона була спланована таким чином, що візити до шкіл відбувалися один день на тиждень протягом осіннього періоду, а також містила розширену практику, що проходила пізніше.

Університет Манітоби (University of Manitoba) розробляв для цього фокус-дослідження програми надання послуг та прийняття груп на практику.

Кожен університет прагнув, щоб його програма містила якомога менше розбіжностей між досвідом університету та школою (Russell, McPherson, Martin, 2001).

Для вдосконалення педагогічної освіти в руслі професіоналізації, окрім освітніх програм, які пропонували університети Канади з підготовки вчителів початкової школи в 1980–2010-х роках, у деяких провінціях започатковані спеціальні вступні програми (The New Teacher Induction Program, NTIP) для вчителів-початківців.

Досліджено, що в провінції Онтаріо завдяки NTIP майбутні вчителі отримують підтримку з метою розвитку професійних навичок та здобувають нові знання. Реалізація цієї програми уможлиблює досягти низки освітніх цілей, серед яких:

- упевненість (confidence), що підкріплюється висловами: «Я можу це зробити...», «Я маю підтримку, щоб бути успішним учителем.»;
- ефективність (efficacy) – «Моє викладання змінює життя та навчання кожного учня»;
- навчальна практика (instructional practice) – «Я готова/готовий до викликів, а також до реалізації різних навчальних потреб своїх учнів завдяки використанню низки ефективних навчальних стратегій»;
- прихильність до безперервного навчання (commitment to continuous learning) – «Я хочу продовжувати навчатися та зростати як професіоналка/професіонал у співпраці зі своїми учнями, колегами, адміністрацією, батьками/опікунами та шкільною спільнотою» (The New Teacher Induction Program, 2019).

На рис. 2.2. подано покомпонентну схему реалізації освітніх цілей згідно із зазначеною вище програмою.



*Рис. 2.2.* Реалізація освітніх цілей, передбачених програмою «Програма введення нового вчителя» («The New Teacher Induction Program»)

*Джерело:* розроблено автором за (The New Teacher Induction Program, 2019).

Зазначену програму з поміж інших, досліджених та описаних у тексті дисертації, вирізняє комплексна постановка цілей стосовно сформованої готовності вчителя початкової школи до професійної роботи в школі та спілкування зі шкільною радою. Важливим було наставництво, що реалізовувалося через підтримку молодих учителів досвідченими педагогами; професійне навчання, яке відповідає індивідуальним потребам учителів початкової школи на початку їхньої педагогічної діяльності. Робота в школі після завершення навчання за NTIP – це період для професійного становлення вчителів початкової школи. Адже фахівці, які отримали підтримку та наставництво у руслі цієї програми, згодом самі стають наставниками не лише для учнів, а також і для інших учителів, які не мають досвіду роботи (The New Teacher Induction Program, 2019).



За умовами NTIP, до навчання в її межах мали змогу долучатися вчителі з метою власного професійного розвитку й реалізації намірів працювати тривалий час у школі. Ця нова програма з уведення вчителя забезпечувала безперервне навчання з професіоналізації вчителя початкової школи, залучення професійних наставників для вчителів-початківців, а також студентів педагогічних факультетів.

Після завершення NTIP вчителі, які продовжують свою роботу в школах, двічі впродовж перших 12 місяців проходять оцінювання згідно з визначеними критеріями, що містяться в «Посібнику з технічних вимог до оцінювання роботи вчителів» (Teacher Performance Appraisal Technical Requirements Manual) (Teacher Performance Appraisal, 2010). Після того як педагог отримує два позитивні оцінювання відповідно до критеріїв, кандидатуру вчителя розглядають як нового кандидата на викладання. Успішне проходження програми зазначається у сертифікаті вчителя про кваліфікацію та реєстрацію, а також відображається в державному реєстрі викладачів Учительського коледжу Онтаріо.

За результатами наукового пошуку встановлено та розкрито сутнісні особливості тенденції професіоналізації та дерегуляції педагогічної освіти вчителя початкової школи в Канаді в історичному відтинку часу, що віднесено до II періоду (1980–2010-ті роки). У підготовці вчителя початкової школи на рівні провінцій і федерального уряду розв'язували завдання професіоналізації у процесі навчання здобувачів педагогічної освіти та оптимального поєднання державного управління з опорою на соціально-культурні й громадські професійні середовища. Виокремлену і зазначену вище тенденцію підготовки вчителя початкової школи характеризує конкретизація концептів: неперервного навчання, ефективності освіти (застосованість), забезпечення благополуччя учнів, практичного (готовність до виконання професійних обов'язків у специфічних соціальних, етнокультурних середовищах).

## Висновки до розділу 2

З'ясовано особливості становлення та поступу провідних тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах 1950–2010-х років, а саме: освітня політика урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкових класів здійснювалася відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів. Констатовано суспільну зумовленість змін до підготовки вчителя початкової школи згідно з основними положеннями «Звіту Холла-Денніса» (Hall-Dennis Report), Онтаріо, що визначали пріоритет освіти, орієнтованої на дітей, і розвитку державних шкіл шляхом секуляризації (Nikiforuk, 1993).

В аспекті наукової проблеми дослідження освітню політику в контексті підготовки вчителів початкових класів розглядаємо як упорядковану діяльність державних інституцій, органів місцевого самоврядування із законодавчого, фінансового, організаційного забезпечення функціонування й розвитку закладів професійно-педагогічної освіти згідно із запитами громадянського суспільства та державних стратегій. Освітня політика Канади включає в себе закони та правила, які здійснюють регулювання та функціонування системи підготовки вчителів. На освітню політику впливають думки, що визрівають у громадянському суспільстві на ґрунті соціальних і культурних чинників, зокрема щодо добору вчителів, рівня їхньої освіти, сертифікації, оплати праці, методів навчання, змісту навчальних програм тощо (Education policy, 2021).

Виявлено продуктивний вплив урядів провінцій на формування позитивної суспільної ролі вчителя та залучення молодих людей до оволодіння педагогічною професією. Заклади підготовки вчителя (коледжі та університети) виконували місію вивищення рівня освіченості суспільства, яка була пріоритетною в соціальних програмах, що мали державне фінансування (Barlow, Robertson, 1994).

Дослідженням встановлено: упродовж 1950–1980 рр. освітня політика Канади щодо підготовки вчителів початкових класів певним чином

забезпечувала потреби тогочасного суспільства. Насамперед першорядними були економічні потреби стосовно освіти робітників для технологічного виробництва та соціальної сфери. Тому основні завдання щодо підготовки вчителів ґрунтувались на провідних ідеях суспільства знань, а саме: доступності, мобільності та врахування потреб учнів і соціального та культурного середовищ, якості педагогічної освіти у сув'язі з професіоналізмом (стандартизацією) професійних вимог до вчителя початкової школи.

З'ясовано, що в роки II періоду (1980-2010-ті роки) у підготовці вчителя початкової школи в Канаді характерними були тенденції, які згруповано згідно з показниками: реорганізація та реструктуризація (*reorganization and restructuring*), реформа фінансування (*funding reform*), оновлення навчальної програми (*curriculum renewal*), врахування знань про дошкільну освіту (*early childhood development*), оцінювання результативності (*performance assessment*), поява інформаційно-комунікаційних технологій на всіх рівнях (*emergence of information and communication technologies at all levels*), колаборація державних і громадських інституцій та спільні послуги (*cooperation and shared services*), врахування потреб ринку праці (*transition to the job market*), актуалізація професіоналізації і стандартизації в контексті якості педагогічної освіти (*quality of education*), прогнозування подолання майбутніх викликів (*future challenges*) (Report of Canada, 2001).

Основні наукові положення розділу 2 висвітлено в опублікованих працях автора: (Іванюк, Хомич, 2020), (Хомич, 2021а), (Хомич, 2020), [92, (Хомич, 2021б).

### Розділ 3

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ПРОДУКТИВНИХ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1990–2010-ті роки)

### 3.1. Удосконалення програмового забезпечення педагогічної освіти вчителя початкової школи в руслі тенденцій, які досліджувалися

Упродовж відрізка історії, що віднесено до хронологічних меж дослідження, у Канаді (на горизонтальному рівні провінцій) питаннями підготовки майбутніх учителів початкової школи відають уряди тієї чи іншої провінції та зацікавлені професійні й громадські спілки, асоціації. Провідне місце серед них належить Канадській асоціації освіти вчителів (Canadian Association Teacher Education, CATE).

Очолує конгломерат професійних і громадських спільнот Канадське товариство досліджень в галузі освіти, національної організації з питань освіти Canadian Association Teacher Education, CATE. У діяльності цієї національної організації беруть участь дослідники й викладачі університетів, науковці, фахівці у сфері освіти, студенти та інші зацікавлені особи, які працюють в галузі підготовки вчителів і підвищення їхньої кваліфікації (Collins, Tierney, 2010)

За результатами дослідження встановлено, що в роки II етапу (1980–2010-ті роки) у Канаді достатньо гостро постала потреба надолужити теоретичну складову підготовки вчителя початкової школи згідно з потребами практики. На думку Дж. Елліота (J. Elliot), який досліджував зазначену проблему, актуалізовано концептуальну ідею пріоритетності практичного досвіду у підготовці вчителя. Налагодження зв'язку теоретичних знань з практикою становило осердя нових освітніх програм підготовки вчителя початкової школи у коледжах та університетах (Elliot, 1991).

Учительські спільноти позитивно прийняли ідею про вдосконалення теоретичної компоненти педагогічної освіти. Однак, попри актуальність

вивчення теоретичних дисциплін, їх зміст подекуди був відірваний від реальних потреб вчителів і їхніх учнів. Наявну в ті роки суперечність між теорією та практикою обґрунтували вчені Т. Хашер (T. Hascher), Ю. Кокард (Y. Cocard) та Мозер (P. Moser). Вони, зокрема, зазначали, що «... диференціація між теорією (вважається марними знаннями), з одного боку, а досвід та навчання – з іншого боку, можуть призвести студента (вчителя) до наступної редуційної думки. Забудьте про теорію, практика – це все» (Hascher, Cocard, Moser, 2004:635).

Недоліком програмового забезпечення, на думку Т. Рассела (T. Russell), С. Макферсон (S. McPherson), А. Мартіна (A. Martin) в 1990-ті роки була доволі значна неузгодженість програм підготовки вчителя початкової школи (довільне їх трактування викладачами різних університетів) із практичними вимогами до роботи вчителя в початковій школі в різних соціокультурних середовищах. Здобувачі педагогічної освіти мали труднощі зі сприйняттям розрізнених програм. Переважно студенти не розуміли розрізнені програми та їх місце у фаховій підготовці (Russell, McPherson, Martin, 2001).

Висвітлені вище проблеми у підготовці вчителя початкової школи заклали передумови переходу від розрізнених програм до типових. Ми опираємося на міркування С. Фейман-Немсера (S. Feiman-Nemser), який зазначив, що «Типова програма підготовки вчителів» є сукупністю не пов'язаних між собою навчальних дисциплін (курсів) та практичного досвіду, важливого для практичної роботи вчителя. Цей дослідник уперше актуалізував необхідність укладання навчальних програм відповідно до освітніх програм підготовки вчителів. Прогалину в практичній підготовці не змогли замінити індивідуальним наставництвом для молодих учителів. Через розрізнення центрів впливу та координування університети й коледжі розглядали підготовку вчителів як своє автономне поле діяльності, а школи – відповідали за кадрову політику (запрошення нових вчителів). У цій ситуації в попередні роки професійний розвиток вчителя початкової школи був поза увагою (Feiman-Nemser, 2001:1049).

Дослідженням виокремлені дві магістральні домінанти підготовки вчителя початкової школи: теоретична (на рівні університетів) і практична (на рівні початкових шкіл). Громадські середовища, батьки, уряди провінцій акцентували увагу на питаннях удосконалення партнерської взаємодії вчителів із батьками учнів, налагодження спілкування й взаєморозуміння в різних культурних середовищах провінцій.

Наприкінці 1990-х років у бакалаврську програму підготовки вчителя початкової школи Університету Квінс (провінція Онтаріо), складену 1997 р., додано навчальний курс, спрямований на налагодження взаємодії викладачів і студентів. Згідно з цією новацією викладач, який викладав окремий розділ чи навчальний курс в університеті, здійснював супровід реалізації змісту вчителями на початку їхньої діяльності в асоційованих школах. Групи студентів отримували розподіл в асоційовані школи, а викладач-наставник здійснював їхню координацію та педагогічну підтримку в школі. Зміцнення зв'язків між факультетами і школами мало на меті вдосконалення викладання теоретичних дисциплін у сув'язі зі збагаченням учителів практичним досвідом (Russell, 2013).

Вагомим внеском у розвиток вищої педагогічної освіти Канади було прийняття Угоди про початкову підготовку вчителів (Accord on Initial Teacher Education), що була одногolosно ухвалена Асоціацією канадських деканів освіти (ACDE) на Конгресі гуманітарних та соціальних наук Йоркського університету в травні 2006 р. Відповідно до Угоди декани факультетів педагогічної освіти окреслили низку узгоджених ініціатив щодо підготовки вчителів у Канаді. Утверджені ініціативи ґрунтувались на спільних цінностях, пов'язаних з підготовкою вчителів, управлінням в освітній галузі, що здійснювалось у сув'язі з освітніми дослідженнями на теренах усієї країни. Ратифікована Угода увібрала в себе низку передових керівних принципів щодо підготовки вчителів, а також містила зобов'язання стосовно освітніх досліджень, обміну даними (відкритість), мобільності вчителів, керівництва освітою.

Згадана вище Угода про фахову освіту вчителів мала на меті скеровувати та розвивати їхню професійну підготовку, а не укладати конкретні програми.

Також вона базувалася на принципах поваги до професії та інформатизації, спиралася на тогочасні передові ідеї в освіті (A. Collins, R. Tierney, 2010).

На початку 2007 р. члени САТЕ Т. Фалькенберг (T. Falkenberg) з Університету Манітоби та Г. Смітс (G. Smits) 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 (A. Collins, R. Tierney, 2010).

Професійна спільнота належним чином оцінила вищезазначену Угода. Так, С. Дрейк (S. M. Drake) назвала її «новою сторінкою» в педагогічній освіті. Згідно з цією Угодою в Канаді розпочалося вироблення науково обґрунтованих підходів до підготовки вчителів на початку ХХІ ст. Магістральна мета полягала в вивищенні якості підготовки вчителів до рівня світових стандартів (S. M. Drake, 2010). Відповідно до ухваленої Асоціацією деканів Канади Угоди, було розроблено 12 принципів підготовки вчителів початкових класів (A. Collins, R. Tierney, 2010:74). Із опорою на них у наступних роках розроблено ефективну програму їх навчання. У *табл. 3.1* подано узагальнені характеристики принципів професіоналізації канадських учителів.

Усі новації містять ключові ідеї, спрямовані на: досягнення професіоналізму в підготовці вчителя, навчання впродовж життя; соціальну та громадянську зрілість; майстерність навчання; повагу до різноманіття (здатність і готовність формувати інклюзивне освітнє середовище), співпрацю з освітніми та громадськими спільнотами; урахування важливості ґрунтовних теоретичних і практичних знань та готовності їх застосовувати. Нові підходи до підготовки вчителів підтримали факультети університетів і департаменти освіти на урядових рівнях провінцій, а також асоціації, організації, як-от Федерація канадських викладачів (Canadian Teachers' Federation) та Канадська асоціація освіти (Canadian Education Association) (A. Collins, R. Tierney, 2010:75).

Таблиця 3.1

**Характеристики принципів професіоналізації учителів початкової освіти  
(Principles of Initial Teacher Education)**

Принципи	Характеристики
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 з 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; вміння аналізувати, систематизувати, синтезувати, узагальнювати інформацію
Самоаналіз	Уміння самостійно здійснювати дослідження та аналізувати власну практичну діяльність
Інноваційність	Підтримка й упровадження інноваційних підходів в освітньому процесі підготовки вчителів

*Джерело: розроблено авторкою за (A. Collins, R. Tierney, 2010:74).*



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. Їх зміст часто різниться залежно від коледжу або університету. Проте спільним для всіх програм є їх відповідність стандартам, згідно з якими на державному рівні проходить ліцензування. До прикладу, в Університеті Брока (Brock University), що в провінції Онтаріо, освітні програми поділяються на початкову/молодшу (Primary/Junior) – викладання здійснюється з класу дошкільної підготовки до 6-го класу; молодшу/середню (Junior/Intermediate) – викладання у 4–8-х класах; середню/старшу (Intermediate / Senior) – викладання у 7–12-х класах). Кожна з 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 опановують програму підготовки вчителів, повинні не лише засвоїти навчальні дисципліни, а й відповідати вимогам, передбаченим для ступеня бакалавра (Dayton, 2020), зокрема й щодо ефективного виконання своїх завдань у класі, школі, серед батьківської та громадської спільнот.

Опираючись на наукові дослідження, маємо змогу простежити розвиток у Канаді освітніх програм із підготовки вчителя початкової школи, що побудовані на теоретично-практичних засадах, на прикладі Королівського університету (Queen's University), провінція Онтаріо, Університету Макгілла (McGill University), провінція Квебек, Оттавського університету (University of Ottawa), провінція Онтаріо. Здебільшого на початку 2000-х років тут переважали традиційні програми навчання вчителів, побудовані на моделі передачі інформації, що спричинило значну різницю між теорією та практикою. Пізніше було запроваджено сучасні програми, у яких акцентувалося на узгодженості між окремими змістовими елементами, крім того, зосереджувалася увага на взаємозв'язках на різних рівнях, зокрема між школою й університетом, а також йшлося про введення в професійну діяльність учителя.

Розглянемо теоретико-практичний концепт програмового забезпечення педагогічної освіти вчителя початкової школи в *Оттавському університеті* (University of Ottawa, uOttava), що в провінції Онтаріо. У руслі цього концепту щодо вдосконалення програмового забезпечення педагогічної освіти вчителя початкової школи педагогічний факультет Оттавського університету розробив однорічну (8-місячну) післядипломну освітню програму для вчителів, які здобули ступінь бакалавра, з можливістю проходження сертифікації на базі Педагогічного коледжу Онтаріо (Ontario College of Teachers) для роботи в початковій школі.

Щоб здобути можливість навчатися за однорічною програмою при Оттавському університеті, кандидати повинні були мати ступінь бакалавра. Адже педагогічний факультет цього університету вважався конкурентоспроможним в освітньому просторі Канади, а кількість місць для вступників була обмежена. Добір кандидатів на навчання на курсі здійснювався на основі академічних результатів випускників освітньої бакалаврської програми, а також на основі поданої заяви з описом досвіду вступника. Обов'язковою умовою для вступу на нову програму мав бути академічний середній рівень знань, не нижче 68 %. Студенти обирали один із напрямів підготовки вчителів: початковий/середній (Primary/Junior), молодший/середній (Junior/Intermediate Division), середній/старший (Intermediate/Senior) (Russell, 2013: 23).

У процесі навчання студенти мали засвоїти по шість курсів у кожному із семестрів (осінньому та зимовому). Також майбутні педагоги відвідували школи, де разом із учителями-практиками працювали в класі з метою проходження двох практикумів упродовж 9-тижневої практики: практикум 1 тривав чотири тижні наприкінці жовтня–листопада, а практикум 2 – п'ять тижнів наприкінці березня–квітня.

Використання «теорії» (theory) та «практики» (practice) у цій програмі підготовки вчителів передбачало взаємодію студентів та викладачів. Оскільки викладачі відповідали за результативність написання курсових робіт майбутніми педагогами, відповідно підтримували їх і надавали допомогу.

Освітня програма Оттавського університету також побудована на теоретичному та практичному концептах (theory-into-practice). Викладачі, котрі працювали в цьому університеті, значну увагу приділяли написанню студентських курсових робіт. Ця програма передбачала чітке розмежування між написанням курсової роботи та навчальною практикою. Під час практики п'ять тижнів із дев'яти можливих студенти перебували в школах.

Традиційні підходи до освіти вчителів, які здійснювалися в Оттавському університеті, були засновані на концептуальних ідеях – навчання для студентів, практикування концептуального навчання в конкретних навчальних ситуаціях, сутність яких полягала в переході від «теорії до практики» (theory-to-practice) (Carlson, 1999), педагогізації процесу навчання, а також будувалася на моделі «технічної раціональності» (technical rationality) (Schön, 1983), яку вчений Д. Кландінін (D. Clandinin) називає «священною теоретично-практичною історією» (the sacred theory-practice story) (Clandinin, 1995).

Значна увага приділялася науковим дослідженням процесу навчання майбутніх учителів. Учені К. Цайхнер (K. Zeichner) та Д. Лістон (D. Liston) зазначають, що теоретичні здобутки студентів часто «стираються» під час навчання (Zeichner, Tabachnik, 1981). Своєю чергою, К. Цайхнер та Дж. Горé (J. Gore) виявили, що студенти страждають від «перехідного шоку» в перші роки викладання в школі, їм доводиться соціалізуватися в закладах освіти з культурою, яка в них існує (Zeichner, Gore, 1990). Згідно з дослідженнями Дж. Елліота (J. Elliott) студенти висловлювали невдоволення щодо освіти вчителів як надто затеоризованої та безрезультатної, неефективної для практичної готовності до роботи в школах (Elliott, 1991).

Першість у розробленні нових програм цих років належала *Королівському університету* (Queen's University), що в провінції Онтаріо. Досліджено: педагогічний факультет Королівського університету пропонував студентам одночасні (concurrent) та послідовні програми (consecutive) для здобуття ступеня бакалавра (Bachelor Education) і подальшої атестації Педагогічним 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 й третьому курсах студенти проходили короткотривалу практику на місцях (від 10 до 15 днів). Вона передбачала 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 за спільною з однорічною послідовною програмою післядипломної освіти, де вивчали навчальні курси та відвідували ще три практики (Russell, 2013).

У 1999 р. внесено було деякі зміни в програму педагогічного факультету Королівського університету, а саме: вона доповнювалася двома практиками впродовж чотирьох тижнів восени та однією чотиритижневою практикою – взимку. Протягом 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 теоретичної частини тривало упродовж 6 тижнів в університеті, а потім упродовж чотирьох тижнів тривала практика та ще три тижні – альтернативна практика, яка не оцінювалася. Ця практика проходила в альтернативному освітньому середовищі: як у школі, так і поза її межами. Проте 2012 р. в програмі підготовки вчителів відбулися незначні зміни. Було скорочено тривалість педагогічної практики з 12 до 10 тижнів з метою поглиблення знань з теоретичних дисциплін. Як результат, у кожному семестрі відбулося скорочення практики на одну годину. Таким чином, перебування студентів в університеті збільшилася від 7 до 9 тижнів. Такий крок, що супроводжувався скороченням практичної складової частини, передбачав покращення якості вищої освіти за рахунок збільшення частки теоретичних дисциплін (Beck, Kosnik, 2006).

У більшості університетів Канади в хронологічних межах наукового пошуку, як і в *Королівському університеті*, у підготовці вчителів існувала проблема – налагодження цілісного вивчення навчальних курсів і педагогічних

практик. Цю проблематику Л. Дарлінг-Хаммонд (L. 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 навичками вони мають володіти для того, аби стати вправними педагогами. Студенти потребували професійної підтримки та керівництва досвідчених викладачів, які одночасно розуміли і знали, як підвищити професійність майбутнього педагога (Beck, Kosnik, 2006).

Досліджено: у провінції Квебек програма підготовки вчителів *Університету Макгілла* (McGill University) характеризується тяглістю традицій освіти, що склалися впродовж попередніх історичних періодів, та іноваціями. Цей університет 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, затвержені урядом Квебеку, розраховано на навчання впродовж 4 років; вони охоплюють 120 кредитів. З цих 120 кредитів, 100 – присвячені навчальній роботі, а лише 20 – засвоєнню досвіду на місцях. Ключова увага зосереджена на основних курсах та курсах методів (з різним ступенем уваги до академічних дисциплін). Тривала навчальна практика в основному відбувається на третьому і четвертому курсах. Проте на першому та другому курсах практика відбувається у такому порядку: два тижні – спостереження за організацією навчання, налагодженням взаємодії між учителем і учнями, а три тижні відведено на початок їхнього викладання.

Восени 2011 р. в Університеті Макгілла було збільшено тривалість педагогічної практики для студентів третього року навчання від 40 до 60 днів упродовж першого семестру. Педагогічна практика для четвертого курсу залишалася впродовж семи тижнів (наприкінці зимового семестру), після завершення всіх курсових робіт за програмою. Весь практичний досвід

супроводжувався відвідуванням семінарських занять та написанням курсових робіт, за винятком четвертого курсу. Протягом усієї педагогічної практики студентів підтримували їхні керівники-наставники. Викладачі, які працювали в університеті, не виконували функцій керівників практики (Russell, 2013).

Університет Макгілла отримав дозвіл уряду Квебеку (Quebec government) пропонувати ступінь магістра мистецтва (Master's of Arts) у 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 Макгілла була яскравим прикладом концепту, який побудований на теоретичних засадах.

За результатами дослідження встановлено: на педагогічному факультеті Інституту технологій Університету Онтаріо (University of Ontario Institute of Technology, UOIT) пропонували як паралельні (concurrent), так і послідовні (consecutive) програми, що забезпечували отримання ступеня бакалавра (B. Ed.). Також здійснювали сертифікацію педагогів дошкільного виховання, учителів початкової, середньої та старшої школи (K–12).

Педагогічний факультет пропонував також паралельні програми спільно з факультетом природничих наук (Faculty of Science). Студентів зараховували на основі оцінок старшої школи, а також урахували два показники успішності на рівні не нижче ніж 70 % із дисциплін, які планують представляти для сертифікації викладання. Наприклад, фізика, хімія, біологія, інформатика чи математика, а також володіння загальним середнім показники за четвертий курс в обсязі 70 % могли забезпечити зарахування на п'ятий рік програми. Адже після закінчення четвертого року навчання студенти приєднуються до послідовних освітніх програм. Майбутні педагоги повинні мати досвід роботи на місцях упродовж першого та другого курсів (два тижні та три тижні відповідно), а також проходження 20 днів практики в альтернативному освітньому середовищі.

Студенти, які навчалися на паралельній програмі, вивчали два освітні курси, зокрема один – на першому році навчання та один – на третьому. Майбутні педагоги, навчаючись на послідовній програмі, зараховувалися до початкової та молодшої програм (Primary-Junior), а до середньої та старшої (Intermediate-Senior) – на основі університетських оцінок та індивідуальних співбесід.

У паралельній освітній програмі освітні курси не узгоджувалися з рівнем викладання спеціалізованих дисциплін. Основна увага в програмі була зосереджена на вимогах щодо здобуття ступеня бакалавра, а навчальні курси викладали з метою підготовки студентів до роботи в школах. Студенти, які навчалися за цією програмою, вивчали ті ж самі курси, що й студенти, котрі навчалися за послідовною програмою. Відмінність полягала лише в тому, що студенти (згідно з послідовною програмою) звільнені від одного курсу, оскільки вони його завершили на третьому році навчання (Russell, 2013)

Ключова концептуальна ідея у *паралельній програмі*, що *побудована відповідно до теоретично-практичного концепту*, – набуття студентами необхідних знань з навчальних дисциплін. Критеріями досягнення бажаного рівня вважалося отримання ступеня бакалавра на середньому рівні. Студенти, які навчалися за одночасною програмою, не могли використати свій практичний досвід під час навчання на бакалавраті для подальшої сертифікації. Він вважався лише бонусом і був представлений як перевага, оскільки «загалом учителі одночасних програм отримували 106 днів у класі» (UOIT, 2012).

Одночасна програма на п'ятому курсі для студентів, що почалися в UOIT, та 9-місячна програма післядипломної освіти для студентів, що навчалися за послідовною програмою, відрізнялася теоретичною складовою частиною, що була підкріплена практикою упродовж осіннього семестру. Після написання курсової роботи студенти впродовж трьох тижнів у серпні долучалися до практики в школах з метою участі в першому навчальному тижні року. Так вони мали змогу побути в ролі вчителя, відчувати виклики та можливості у перший тиждень нового навчального року в школі. Потім студенти поверталися до написання курсових

робіт. Осінній період навчання студенти завершували чергуванням навчання та практики, що тривало приблизно кожного місяця. Під час педагогічної практики викладачі факультету, більшість із яких були викладачами чи директорами на пенсії, підтримували майбутніх педагогів (Russell, 2013).

Теоретично-практичний концепт програми в УОІТ достатньо успішно реалізували впродовж зимового семестру, що починався в січні. Окрім тижня читання лекцій у лютому, майбутні педагоги протягом дев'яти тижнів писали курсові роботи. Заняття закінчувалися в середині березня, після чого студенти проходили професійно орієнтовану практику, яка тривала шість тижнів, а також були учасниками одноденного «кульмінаційного» (culminating) дня: відвідували презентацію мотиваційного спікера та повертали ноутбуки, які вони взяли в оренду на час програми. Таким чином, другий семестр навчання був побудований на теоретичних засадах, оскільки треба було засвоїти необхідний обсяг матеріалу перед розширеною педагогічною діяльністю, у якій студенти могли реалізовувати здобуті знання з теоретичних дисциплін (Russell, 2013).

Практико-теоретичний концепт підготовки вчителя початкової школи в Королівському університеті зумовлений суспільними запитами на освіту на рівні соціальних, культурних і громадських професійних спільнот провінції та стратегій федерального уряду.

У процесі теоретичного пошуку виявлено: після проведення пілотного проєкту щодо розроблення програм підготовки бакалаврів у 1996–1997 рр. з 60 студентами, програма Королівського університету протягом двох наступних років (1997–1999) працювала за практико-теоретичною моделлю. Навчання у студентів розпочиналося наприкінці серпня. У перший день вони починали свою роботу з практики, яка тривала 14 тижнів. Студенти впродовж чотирьох місяців перебували в початкових школах, окрім двотижневого навчання в університеті (на 15-16 тижнях семестру) (Russell, 2013:25).

Зимовий період семестру був присвячений навчанню студентів в університеті та вивченню дисциплін. Цей період також включав тритижневу практику (альтернативну), коли студенти перебували в закладах, які не були



школами (наприклад, соціальних). Навчання студентів завершувалося підсумковою чотиритижневою практикою, яку вони відвідували після офіційного закінчення навчального року. Впровадження довгострокової практики, яка дозволила би майбутнім педагогам формувати навички та концепції, необхідні для їхнього розвитку й успішного професійного становлення, сприяла професіоналізації вчителів початкової школи. Студенти краще засвоювали навчальні дисципліни, оскільки мали нещодавній досвід роботи у школах, що давав змогу аналізувати та інтерпретувати педагогічні факти і явища. Водночас довготривала практика впливала на зниження сприйняття теоретичних 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 (провінція Квебек) брав участь у *проєкті Діллона* (McGill University: The Dillon Project). Канадський учений Д. Діллон (D. Dillon) запропонував в Університеті Макгілла альтернативний (необов'язковий) підхід до проведення педагогічної практики для програми Kindergarten/Elementary на третьому році навчання майбутніх учителів (під час осіннього семестру). Особливістю цього підходу було те, що студенти повинні мати 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 й теорії, цілеспрямованого навчання, удосконалення професійних навичок (Russell, 2013:27).

Метою педагогічної підготовки студентів було їхнє максимальне перебування в школі в ролі вчителя, а також створення умов для прийняття на себе відповідальності за ведення класу та сприяння життю школи. Принцип удосконалення професійних навичок полягав у допомозі з переосмислення власного досвіду, підтримці у його трансформації та вдосконаленні. Задля цього для студентів 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 семінарах, була соціально-конструктивістською або проблемною, на відміну від типового підходу передавання інформації. Студенти спільно намагалися вирішити питання та проблеми, з якими вони стикалися у процесі викладання під час практики й перетворювали свій досвід на знання (Russell, 2013: 27). Цінним в організації педагогічної практики, зважаючи на предмет дослідження, було розроблення «демонстраційного» портфоліо вчителя, у якому майбутні педагоги на початку їхньої професійної діяльності виконували завдання з формування власного професійного розуміння й перевірки практики.

З метою розвитку комунікації, колаборації студентів, а також для підсилення соціально-конструктивістської педагогіки, про яку йшлося вище, студенти об'єднувалися в групи від 3 до 6 осіб у кожній школі, а до регіональних семінарів залучали студентів із 3–5 шкіл для того, щоб організувати семінарські групи, які склалися орієнтовно з 15 осіб. Студенти повідомляли, що шкільні групи є їх найціннішим осередком щоденної підтримки та допомоги, а також високо оцінювали щотижневі семінари, котрі сприяли обміну досвідом та практичними знаннями. Ці семінари проводилися в різних школах і створювали умови для спільної побудови середовища задля взаєморозуміння студентів-практикантів (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. Проте Діллон вважав, що такий навчальний семестр можна було би реалізовувати так само успішно на початку програми (навчання), як у програмі в Королівському університеті 1997–1999 рр.

Неофіційні опитування студентів третього року навчання щодо ефективності процесу підготовки до роботи в школах свідчили про те, що майбутні педагоги на початок третього року володіли досить малим обсягом інформації та рекомендацій. У кращому випадку, 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, за результатами дискусій, було очевидно, що майбутні педагоги тепер осмислювали цей зміст абсолютно по-новому, фактично намагаючись включити його у свою практику вперше. Крім того, протягом семестру студентам часто доводилося вивчати зміст попередньої курсової роботи, який насправді був для них неважливим. Практичним прикладом було планування уроків, яке вивчалось раніше в аудиторії абстрактно, без набутих уявлень про фактичну роботу з учнями. Оскільки майбутні педагоги брали на себе відповідальність за планування уроків упродовж осіннього семестру на третьому курсі, 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).

Програма підготовки вчителів з освіти Перших націй та інуїтів (FNIE) в Університеті Макгілла (McGill First Nations and Inuit Teacher Education Programs) розроблена для здобуття ступеня бакалавра та сертифікації цих педагогів на педагогічному факультеті зазначеного університету. Процес сертифікації складається з 60 кредитів та надає можливість отримати кваліфікацію викладача. Випускники цієї програми отримують сертифікат Міністерства для викладання в початковій школі у школах Перших націй та інуїтів (Russell, 2013:29).

Значну увагу в роки, що досліджувалися, уряди всіх рівнів, провідні коледжі та університети приділяли сертифікації вчителів. Щоб здобути ступінь бакалавра освіти, сертифіковані вчителі мають опанувати 90-кредитну програму, що призначена для вчителів, які вже мають сертифікат викладання в початкових школах та бажають здобути ступінь бакалавра. Програма передбачає отримання в університеті мінімальної кількості (60) кредитів. Також передбачається отримання решти (30) кредитів в інших освітніх установах. Кредити можуть бути зараховані із сертифіката про освіту для Перших націй та інуїтів (Certificate in Education for First Nations and Inuit), який зазвичай заповнюється до здобуття

ступеня бакалавра. Студенти, які здобувають ступінь бакалавра, загалом мають 120 кредитів.

Програми з підготовки вчителів розробляли в окремих прибережних громадах східної частини затоки Джеймс (James Bay) та у внутрішніх громадах субарктичного Квебеку. Підтримку програм віддалено забезпечувало Управління освіти Перших націй та інуїтів Університету Макгілла (McGill's Office of First Nations and Inuit Education, FNIE). Навчальна вчительська програма на базі громади побудована на основі механізму, який пропагує практичний і теоретичний підходи та допомагає здобувачам педагогічної освіти залишатись у своїх рідних громадах протягом усього терміну виконання програмових завдань. Студенти, які зараховуються до програм FNIE, повинні відповідати регламентованим академічним стандартам Університету Макгілла, також надати лист про наміри роботи в закладах освіти та рекомендаційні листи. Право остаточного прийняття кандидатів на навчання в університеті покладається на адміністрацію цього освітнього закладу. Усі студенти, які навчаються за програмою FNIE, або вже працюють у школах, або одразу ж потрапляють до обраної школи. Більшість курсових робіт здобувачі виконують у громадах, де проводять інтенсивні три-п'ятиденні семінари в школах-учасницях. Шкільні ради використовували програму для усунення наявних прогалин у потребах громад, виявлених в рамках ініціатив щодо освітніх реформ (Russell, 2013: 30).

Альтернативний підхід, який здійснювався в рамках програми FNIE, був і цілком зорієнтований на школу, і водночас – інтегрований та професійний. Учений К. О'Коннор (К. О'Connor), вивчаючи чинники, що сприяли успішним результатам альтернативних експериментальних програм корінних народів, виявив, що вся робота за семестр (курсова робота, а також викладання студентів та реалізація інтегрованих завдань), яка здійснювалися в школах-учасницях, суттєво сприяла тому, як успішно студенти навчалися та розвивались у ролі професійних учителів. Подібні програми підготовки вчителів на базі громади пропонувалися також інуїтам територій Нунавуту (Nunavut) і Нунавіку (Nunavik), Альгонкіну (Algonquin) – в західній частині Квебеку, Мохоку

(Mohawk) – на південному заході Квебеку та Мікмаку (Mi'kmaq) – у Новій Шотландії (O'Connor, 2009).

Програми FNIE базувалися на ключових принципах експериментальної педагогіки й теоретико-практичного концепту, що були реалізовані у процесі набуття досвіду на місцях та співпраці між школою й університетом, між громадою та групами, і мали такі особливості:

- студенти проходили чотириразову практику по 15 тижнів кожна у школах місцевих громад. Цей досвід був покликаний занурити майбутніх педагогів у шкільне життя та максимально наблизити їх до роботи вчителя. Курсова робота була інтегрована в педагогічну практику (практика та теорія), що забезпечувала можливість для роздумів та поступового набуття професійних компетенцій;

- студенти працювали у Монреалі в невеликих домашніх групах (від 2 до 8 учасників) – у громадах чи школах; у більших регіональних групах (від 10 до 20 студентів) – у ротаційних регіональних громадах чи школах, а також у групах загальної програми (від 20 до 35 учасників) – в різні періоди з метою підтримки різноманітних громад.

Ефективність програм, які були побудовані на практично-теоретичних засадах, полягала у створенні професійного навчального співтовариства, на відміну від типового академічного досвіду навчання, що базувався на теоретично-практичних засадах.

Згідно з дослідженнями вчених Д. Груневолда (D. Gruenewald, 2003), Дж. Раффана (J. Raffan, 1995), П. Теобальда (P. Theobald, 2000) було визначено, що муніципальна освіта – це підхід до викладання, в основу якого покладено соціально-культурні чинники. Такий підхід до навчання студентів забезпечував можливість краще соціалізуватися до умов, у яких працювали майбутні педагоги, а також впливав на інтеграцію студентів до рідної школи (практика), зміцнював зв'язки між учнями та їхніми однолітками. Завдяки інтегрованому процесу студенти встановили зв'язок із своїм навчанням через шкільні курси, що базуються на реалістичних, безпосередніх та важливих аспектах. Метою було

дати майбутнім педагогам усвідомити актуальність та важливість їхнього навчання, оскільки ці дослідження мали досить швидкі причинно-наслідкові зв'язки, а також впливали на сучасний педагогічний контекст як професійних викладачів, добробут свій власний та своїх учнів (Gruenewald, 2003).

Студіювання дидактичних та наукових джерел дало змогу виокремити й схарактеризувати домінуючі концепти вдосконалення програмового забезпечення педагогічної освіти вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах дослідження. Науковий і практичний інтерес становить досвід Канади з розбудови програмового забезпечення поступу тенденцій підготовки вчителя початкової школи (педагогічної освіти) відповідно до теоретичного, теоретико-практичного та альтернативного концептів. Теоретичний коцепт зумовив реалізацію паралельних і послідовних освітніх програм. Упровадження програм підготовки вчителя початкової школи на основі теоретико-практичного концепту дало змогу підвищувати рівень професійних навичок здобувачів, розвивати їхню готовність до міжструктурної колаборації та професійної комунікації. Розроблення програм підготовки вчителя на основі інтеграції альтернативного та науково-практичного концептів з урахуванням експериментальної педагогіки дало змогу розвивати освіту громад, зокрема інтуїтів у провінції Квебек. У розвитку зазначеного напрямку були зацікавлені муніципальні органи влади, які сприяли поступу муніципальної освіти в контексті потреб соціальних і етнокультурних середовищ (додаток В).

### **3.2. Продуктивний досвід педагогічної освіти вчителя початкової школи в Канаді в умовах цивілізаційних викликів (1990–2010-ті роки)**

В умовах цивілізаційних викликів і розбудови суспільства знань традиційні програми з підготовки вчителів початкової школи Канади, що були побудовані на основі моделі передавання інформації, значною мірою поглиблювали суперечності між підготовкою та практикою. Наприкінці 1990-х

років мало місце впровадження успішніших іноваційних програм, у яких узгоджувалися навчальна та практична складові частини і, крім того, увага зосереджувалася на різнорівневій співпраці, зокрема школи й університету. Тому суспільство та уряди Канади на рівні провінцій і федерації докладали зусилля для вдосконалення підготовки вчителя початкової школи.

Відповідно до нових запитів суспільства Університет Калгарі (University of Calgary) скасував попередню редакцію програми підготовки бакалаврів початкової освіти. Натомість була започаткована дворічна програма, орієнтована на студента, з метою підготовки до роботи в школах конкретних місцевостей і самостійне (рефлексивне) навчання (O'Reilly, 2001).

Була створена нова структура програми, що ґрунтувалася на професійній, а не академічній моделі. Зокрема, студенти перебували в школах двічі на тиждень з самого початку опанування програми, щоб спостерігати за навальним процесом безпосередньо на місці. Практична діяльність у студентів тривала до кінця першого року навчання. Перший семестр другого курсу проводився у школах; у заключному семестрі студенти поверталися на факультет.

У Королівському університеті (Queen's University) більшість шкільних практикумів відбувалися восени після трьох тижнів навчання в університеті. Це сприяло розподілові кандидатів у групи в асоційованих школах.

Програма у Йоркському університеті (York University) спрямована на практичну діяльність студентів з першого навчального дня, з можливістю роздумів та настанов, що відбуваються в університеті впродовж осіннього періоду. Осінній термін навчання і розширений практикум розпочинаються пізніше.

Університет Манітоби (University of Manitoba) розробляє фокус досліджень для студентів.

Кожна з цих програм була спрямована на зменшення розбіжностей між університетським та шкільним досвідом. Співпраця та узгодженість є основними принципами, на яких будувались успішні програмні реформи (Russell, McPherson, Martin, 2001)

Мета програми підготовки вчителів в *Університеті Британської Колумбії* на здобуття ступеня бакалавра (Teacher training program at the University of British Columbia for a Bachelor's degree, 2011–2012) полягає в підготовці вчителів до майбутніх викликів у школах провінції. Педагогічний факультет університету пропонує студентам програми як початкової, так і тривалої освіти вчителів. Аудиторне навчання доповнюється практикою, здійснюється планування навчальних програм. Педагогічний факультет прагне підготувати викладачів, які будуть компетентними, висококваліфікованими, гнучкими, співчутливими, вимогливими, креативними, мислячими при розробленні та оцінюванні результатів власних занять, відповідальними щодо своїх учнів та суспільства в цілому. Студенти факультету також зобов'язуються приймати ці стандарти для власної роботи.

В основу програми педагогічного факультету Університету Британської Колумбії закладено принципи гендерної рівності, культурного різноманіття та рівного доступу до навчання для всіх студентів (включно й студентів із особливими освітніми потребами). Факультет прагнув удосконалювати програми покращення освіти аборигенів, а також доповнити початкову підготовку викладачів прогресивними навчальними курсами. Програми факультету початкової освіти вчителів призначені для підготовки нових викладачів, які працюватимуть у школах Британської Колумбії.

Незважаючи на те, що педагогічний факультет несе відповідальність за підготовку вчителів для державних шкіл Британської Колумбії, він також визнає відповідальність за підготовку викладачів для приватних шкіл та інших освітніх установ (Bachelor of Education Program, 2011). Педагогічний факультет університету Британської Колумбії прагне забезпечити навчальне середовище, що заохочує колегіальність, підтримку та повагу. Кожен студент, викладач чи співробітник має право навчатися й працювати в середовищі, вільному від дискримінації та переслідувань, що пов'язані з віком, расою, кольором шкіри, походженням, політичними переконаннями, релігією, фізичною чи психічною інвалідністю тощо. Факультет розглядає дискримінацію та переслідування як



серйозні правопорушення, що підпадають під широкий спектр дисциплінарних заходів, у тому числі звільнення чи виключення з університету. Педагогічний факультет створив власний Комітет з акціонерного капіталу (Equity Committee), щоб консультувати щодо питань, які стосуються виконання зобов'язань щодо відного від дискримінації середовища (Bachelor of Education Program, 2011).

Підготовка вчителя початкової школи у Британській Колумбії засновується на стандартах викладачів (British Columbia College of Teachers, BCST), що передбачені програмою та базуються на ключових принципах і компетентностях, зокрема учителі:

- цінують, поважають, турбуються про всіх учнів, співпрацюють разом із ними, а також діють у їхніх інтересах;
- це професіонали, котрі є взірцями для наслідування, діють етично та чесно;
- застосовують свої знання в освітньому процесі з метою розвитку учнів;
- цінують участь та підтримку батьків, опікунів, сімей та шкільних громад;
- застосовують ефективні освітні практики у сферах планування;
- забезпечують оцінювання та звітність;
- здобули глибокі знання, а також розуміють предметні галузі, які вони викладають;
- беруть участь у професійному навчанні, прагнуть до професійного зростання;
- здійснюють свій внесок у розвиток професії (BCST Code of Ethics, 2019).

Навчаючись на педагогічному факультеті Університету Британської Колумбії, студенти зобов'язані дотримуватися правил, положень, статутів та постанов освітнього закладу. Також майбутні педагоги повинні продемонструвати своє розуміння освітніх стандартів та компетентностей. Під час проходження практики студенти повинні відповідати стандартам професійної поведінки, яких дотримується шкільний персонал відповідно до

Етичного кодексу федерації педагогів Британської Колумбії (BC Teachers Federation Code of Ethics) (BCTF Code of Ethics, 2019).

На базі педагогічного факультету Університету Британської Колумбії також відбувається сертифікація педагогів. Проходження сертифікації – обов'язкова умова для викладання в державних закладах освіти, а саме: в початковій, середній та старшій школах Британської Колумбії.

Закон про педагогічну професію (Teaching Profession Act, 1987) Британської Колумбії забезпечував повноваження Педагогічному коледжу видавати сертифікати та визначати кваліфікаційні рівні. Особи, які були засуджені або звільнені за кримінальне правопорушення, або отримали абсолютне чи умовне звільнення, проте, однак, планують учительську кар'єру, повинні пояснити реєстратору в Педагогічному коледжі Британської Колумбії свої наміри для з'ясування свого статусу (Committee on Curriculum, Admissions, Standings and Appeals (CCASA)).

Програмою підготовки вчителів початкової школи на педагогічному факультеті в Університеті Британської Колумбії передбачається дотримання принципів професійної поведінки студентами, які проходять практику в школах. За умови успішного завершення програми підготовки вчителів, майбутнім педагогам надають рекомендації щодо первинної сертифікації в університетському коледжі провінції. Задовільне завершення програми передбачає успішний захист курсової роботи, позитивні результати проходження педагогічної практики, а також задовільну професійну поведінку, як під час курсової роботи, так і під час практики.

Радники факультету, шкільні радники та інші фахівці, які беруть участь у навчанні за програмою підготовки вчителів, несуть відповідальність за моделювання професійної поведінки, а також надають необхідну допомогу майбутнім педагогам (Bachelor of Education Program, 2011).

Навчання майбутніх учителів на педфакультеті ґрунтується на системі оцінювання у форматі «склав (ла)/невдача» (Pass/Fail) та відповідних критеріях.

Для того щоб пройти відповідні курси, студенти зобов'язані якісно виконати роботу, що затверджена викладачем та відповідає критеріям.

На початку вивчення дисципліни кожен викладач письмово зазначає критерії, необхідні для отримання результату «склав (ла)» (Pass). Якщо будь-який аспект курсової роботи (включно доручення, відвідування та участь) не відповідає належному рівню, студентів обов'язково про це повідомляють. На студентів покладається відповідальність на внесення корективів у роботу, якщо було допущено недоліки, також вони мають право на повторну подачу роботи або виконують додаткове завдання, щоб продемонструвати відповідність очікуваним стандартам.

У процесі вивчення дисципліни викладачі можуть писати проміжні рекомендації студентам, які демонструють не досить задовільні результати в будь-яких напрямках, до прикладу, щодо написання курсової роботи, проходження практики тощо. У проміжних звітах викладачі окреслюють проблематику, рекомендації щодо вдосконалення роботи студента, вносять дані про повторні складання, надають додаткові завдання та встановлюють терміни їх виконання. Копії проміжних звітів подають до управління педагогічної освіти (Teacher Education Office). У свою чергу, студенти, отримавши проміжний звіт із будь-якого курсу (курсів), мають проконсультуватися з координатором програми в управлінні педагогічної освіти.

Під час навчання кожен студент, демонструючи цифрову компетентність, повинен упродовж усього терміну навчання працювати з професійним електронним портфоліо (E-portfolio). Майбутні педагоги систематично зобов'язані оновлювати свої файли з метою документування та відстеження власного прогресу та освітніх досягнень.

Електронне портфоліо розробляється з метою:

- фіксування власного навчання та розвитку як учителя-початківця;
- сприяння рефлексії та здійснення самоаналізу та самооцінювання;
- підтвердження результатів свого розвитку протягом навчання;
- отримання документа, що засвідчував би завершення курсу навчання.

Після того як випускники на належному рівні продемонстрували власне розуміння та бачення освіти, а також компетентності та професійну поведінку відповідно Стандартів викладачів Коледжу Британської Колумбії, електронне портфоліо (E-portfolio) доповнювало академічну програму (Bachelor of Education Program, 2011).

Ефективне навчання студентів можливе було за умови створення в освітній установі позитивного та шанобливого мікроклімату. Відповідно, педагогічний факультет Університету Британської Колумбії розробив власні правила, завдяки яким навчання студентів було комфортним. Згідно з цими правилами студенти повинні були:

- своєчасно, без запізнень відвідувати заняття;
- відвідувати всі заняття за розкладом;
- своєчасно інформувати викладача про свою відсутність на занятті або ж робити це одразу після неявки;
- перебувати в аудиторії під час усього заняття або отримати попередній дозвіл від викладача щодо дострокового залишення аудиторії;
- вимикати мобільні телефони (гаджети), електронну пошту під час занять;
- обмежити використання комп'ютерів (планшетів) у процесі навчання;
- утримуватися від вживання їжі під час заняття;
- не приводити в аудиторію своїх домашніх тварина (окрім собак-поводирів);
- утримуватися від відвідування освітнього закладу в супроводі дітей.

У складі педагогічного факультету Університету Британської Колумбії працювали:

- 1) відділ педагогіки та навчальної програми (Department of Curriculum & Pedagogy);
- 2) відділ педагогіки та консультативної психології, спеціальної освіти (Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education);
- 3) відділ навчальних досліджень (Department of Educational Studies);

- 4) відділ філології (Department of Language & Literacy Education);
- 5) офіс педагогічної освіти освітою (Teacher Education Office).

На кафедрі педагогіки та навчальної програми викладали такі дисципліни: мистецтво (Art Education), основи навчальної програми та педагогіки (Curriculum & Pedagogy Foundations & Theory), домашня економіка (Home Economics Education), математика (Mathematics Education), музичне мистецтво (Mathematics Education), фізична культура (Physical Education), наука (Science Education), соціологія (Social Studies Education), технології (Technologies Education) (Bachelor of Education Program, 2011).

Програма бакалавра освіти з підготовки вчителів початкової школи включає в себе послідовні практики, під час яких поєднуються теоретична та практична складові частини освіти. У процесі проходження практики першочергово акцентувалося на поступовій орієнтації в умовах школи. Після адаптаційного періоду основна увага приділялася вирішенню проблем, пов'язаних із збільшенням викладацького навантаження та додаткових зобов'язань. Проходження практики забезпечувало можливість кожному студентові усвідомити, що викладання є важливим та водночас відповідальним процесом. Досвід кожного відігравав значну роль у професійній освіті майбутніх учителів і був необхідною умовою для роботи в школі. Важливою умовою перед початком проходження практики в закладах освіти було отримання дозволу від Міністерства громадської безпеки (Ministry of Public Safety) та Генерального адвоката (Solicitor General) про несудимість.

Педагогічна практика за програмою підготовки вчителів передбачала один повноцінний день перебування в школі, починаючи з вересня. Майбутній педагог мав перебувати в закладі освіти не менше восьми днів. Також для студентів проводилися щотижневі семінари (Bachelor of Education Program, 2011:27).

Навчальна програма педагогічного факультету Університету Британської Колумбії базувалася на повноцінному зануренні у викладацькі обов'язки під час практики. Звісно, майбутні педагоги не несли повної відповідальності за весь

клас. Їхнім завданням було брати участь у спостереженнях, співпраці та взаємодії. Основна увага приділялася студентам, які виявляли бажання, а також схильність до викладання, навчання, опитування та рефлексії. Практичний досвід студентів значною мірою залежав від школи, у якій практика тривала.

Майбутні педагоги мали змогу:

- відвідувати районний ресурсний центр або центр для вчителів;
- спостерігати за дітьми у школі, як під час їхнього навчання у класі, так і у вільний час (у спортивному залі, на подвір'ї та ін.);
- перебувати кілька днів в одному класі;
- комунікувати з учнями;
- комунікувати з викладачами та іншими фахівцями;
- читати літературні твори групі учнів або цілому класу;
- вивчати, спостерігаючи та слухаючи, індивідуальне мовлення учнів;
- збирати копії чи зразки студентських «артефактів» (малюнки, письмові роботи) з метою подальшого оцінювання діяльності учнів;
- обмінюватися досвідом з колегами та студентами;
- співпрацювати з окремими особами або невеликими групами студентів;
- готувати розробки уроків;
- брати участь у щотижневих семінарах для обговорення спостережень та обміну досвідом;
- брати участь у семінарах зі шкільним та/або районним персоналом, наприклад, учителем-бібліотекарем, директором, районний координатор та ін.

В основу програми підготовки вчителів початкової школи на педагогічному факультеті *Віндзорського університету* (University of Windsor), що в провінції Онтаріо, зі здобуття ступеня бакалавра (Teacher training program at the University for a Bachelor's degree, 2020) покладено стандарти практики (Standards of Practice). Складниками цих стандартів є: прихильність до учнів та їхнього навчання (Commitment to Students and Student Learning); професійні знання (Professional Knowledge); педагогічна практика (Professional Practice);

лідерство в навчальних спільнотах (Leadership in Learning Communities); постійне професійне навчання (Ongoing Professional Learning).

Окрім професійних стандартів, важливими у навчанні студентів були етнічні стандарти (Ethical Standards), серед яких:

– турбота (Care) – студенти виявляють доброту, відданість учням, зацікавленість розвитком дітей, а також навчають їх шляхом позитивного впливу та співпереживання;

– довіра (Trust) – в основі цього стандарту – справедливість, відкритість, чесність з учнями, їхніми батьками чи опікунами, колегами, громадськістю;

– повага (Respect) – до духовних, культурних, соціальних цінностей, а також до демократії та свободи, людської гідності, шанобливе ставлення до людської особистості та когнітивного розвитку;

– чесність (Integrity) – уособлює моральні якості та надійність. Систематичний особистісний аналіз допомагає чесно виконувати професійні обов'язки та бути відповідальними (Field Experience Handbook, 2020).

За висловом виконувача обов'язків заступника декана факультету педагогічної освіти Віндзорського університету доктора філософії, професора Дж. Чжоу (G. Zhou), «навчання студентів та досвід роботи на місцях є найважливішим компонентом підготовчої програми підготовки вчителів. Педагогічна практика забезпечує можливість учитися та розвиватися під керівництвом та наставництвом успішних і досвідчених членів Педагогічного коледжу Онтаріо» (Zhou, 2020).

Усі члени команди педагогічного факультету (студенти, викладачі-наставники, радник факультету, адміністратори школи) у процесі навчання майбутніх педагогів виконують свої ролі та обов'язки.

Студенти або майбутні педагоги зобов'язані: 1) виконувати свої професійні обов'язки згідно зі стандартами практики (Standards of Practice) та обов'язками вчителів (Duties of Teachers); 2) нести відповідальність за події, які відбуваються в класі; 3) бути пунктуальними, приїжджати за пів години до початку уроків, відповідати корпоративним вимогам школи; 4) підтримувати

професійну взаємодію з учнями, як у класі, так і поза його межами, виконувати вимогу щодо заборони комунікації з учнями через соціальні мережі чи телефонні дзвінки; 5) брати на себе ініціативу щодо підтримки та надання допомоги асоційованим учителям, а також встановлення професійної комунікації з учнями та колегами; 6) відповідально готуватися до детального планування уроків; розробки уроків надавати своєму асоційованому вчителю як мінімум за день до їх проведення з метою забезпечення всіх потреб учнів, вносити необхідні зміни в планування; 7) приєднуватися до позакласних заходів, бути частиною команди; 8) реалізовувати відгуки, отримані від учителів-наставників; 9) здійснювати активне спостереження та рефлексію (Field Experience Handbook, 2020).

У свою чергу, вчителі-наставники (Mentor Teacher): 1) спрямовують студентів на успішну роботу в школі; 2) ознайомлюють студентів зі своїми очікуваннями; 3) моделюють зі студентами кращі педагогічні практики в класах та обговорюють їх із майбутніми педагогами; 4) допомагають студентам у виборі стратегій викладання та управлінні аудиторією, а також у доборі необхідних матеріалів; 5) затверджують письмові плани уроків; 6) надають підтримку студентам, застосовуючи навички «ЗК» (консультації, колаборації, коучингу) («ЗС» – consultant, collaborator, coach); 7) забезпечують постійний, конструктивний зворотний зв'язок з метою зміцнення професіоналізму та результативності студентів (Field Experience Handbook, 2020).

Радники факультетів (Faculty Advisor) мають теж свої обов'язки в освітньому процесі університету. Насамперед вони складають лист для викладачів, у якому пояснюють їх роль у навчальному процесі студентів. Також радники збирають і переглядають формувальні та підсумкові звіти студентів, журнали активних спостережень і роздумів (Active Observation and Reflection Journal) після проходження практики, відтак визначають подальші кроки для вдосконалення та зростання майстерності студентів. Надають підсумкові звіти щодо практики для всіх студентів на основі портфоліо, студентської самооцінки, відомостей про участь у групових семінарах, даних про відсутність на заняттях, а також на основі підсумкових оцінок, які були виставлені вчителями-



наставниками. Обов'язковою умовою для радників факультету є створення окремого навчального плану для студентів, які перебувають у групі ризику.

Кожен радник визначає для себе потребу у відвідуванні студентської практики. Проте всі радники мають відвідувати практику студентів, якщо до них звернулися вчителі-наставники чи Офіс польового досвіду (Field Experience Office) (Field Experience Handbook, 2020).

Адміністратори школи (School Administrators) (директори та їхні заступники) сприяють практичному викладанню, а саме: 1) співпрацюють з учителями-наставниками; 2) допомагають зорієнтуватися студентам, які відвідують практику; 3) залучають студентів до діяльності, яка не стосується викладання (до прикладу, соціальні заходи, дні професійного розвитку, батьківські конференції тощо); 4) співпрацюють із радниками факультету щодо вирішенні різного роду проблемних ситуацій; 5) надають зворотний зв'язк Офісу польового досвіду стосовно загальної роботи студентів; 6) забезпечують визначення форми оплати вчителям-наставникам; 7) співпрацюють з викладачами задля забезпечення швидких звітів про роботу студентів.

Обов'язковою умовою навчання на педагогічному факультеті Віндзорського університету є проходження практики в школах. Відповідно, в університеті розробляється освітня політика і порядок її реалізації (Field Experience Policies). Вона передбачає, що педагогічна практика студентів здійснюється лише за підтримки організацій, таких як: Шкільна рада округу Великий Ессекс (Greater Essex County District School Board), Ламбтон-Кентська районна шкільна рада (Lambton Kent District School Board), Католицька районна шкільна рада Сент-Клер (St. Clair Catholic District School Board), Віндзорська шкільна рада католицького округу Ессекса (Windsor Essex Catholic District School Board).

Одним із аспектів політики, що стосується проведення практики, зосереджений на тому, що студенти самостійно не повинні знаходити собі школу для проходження практики та подавати відповідні заявки. Усіма організаційними моментами опікується Офіс польового досвіду (Field Experience Office). Ця

організація орієнтовно за два тижні до початку проходження стажування надсилає в школи, на базі яких буде організована практика, так звані листи «Підтвердження викладацької практики» (Confirmation of Teaching Placement). У свою чергу, студенти отримують повідомлення із зазначенням закладу орієнтовно за один тиждень до початку практики.

Запити щодо зміни закладу не розглядаються. Перед початком практики студенти підписують Реєстраційну форму В на проходження практики (Practice Teaching Registration Form B), що підтверджує їхню згоду.

Згідно з політикою щодо проходження практики на посаду учителя-наставника запрошують незалежних фахівців. Категорично забороняється залучати осіб, які є близькими чи друзями майбутніх педагогів.

Також важливо, щоб у студентів упродовж навчального року залишалися актуальними адреси, номери телефонів та адреси електронних скриньок, оскільки іноді трапляються зміни. Студенти несуть особисту відповідальність за те, що вони якнайшвидше повідомляють відділ освіти про зміни в особистій контактній інформації (contact information) (Field Experience Handbook, 2020).

Оцінювання є важливою складовою частиною студентської практики. Майбутні педагоги отримують за свою роботу оцінки «склав (ла)» (Pass) або «невдача» (Fail Grade). Для успішного проходження практики студенти мають отримати наприкінці кожного місяця оцінку «задовільно» (Satisfactory). Якщо хтось із студентів отримує підсумкову оцінку «незадовільно» (Unsatisfactory), їх починає перевіряти заступник декана (Associate Dean), а також відповідна служба (Pre-Service).

Студенти, які отримали незадовільну підсумкову оцінку, отримують повідомлення-застереження про те, що вони не відповідають стандартам практики. У листі також зазначаються обов'язкові умови, згідно з якими буде здійснена перевірка їхньої роботи, та можливий варіант передчасного завершення практики.

Завчасне припинення практики вважається результатом будь-якого серйозного порушення стандартів Педагогічного коледжу Онтаріо (Ontario College of

Teachers Standards of Practice) та етичних стандартів педагогічної професії (Ethical Standards for the Teaching Profession).

Оскільки навчання на педагогічному факультеті передбачає обов'язкову педагогічну практику, студенти зобов'язані відвідувати всі практичні заняття. Вони мають перебувати в школі весь відведений час. Якщо студенти в певний день не проводять заняття, вони все одно мають брати активну участь у плануванні уроків, спостереженні за класом, а також в інших організаційних заходах.

Якщо з певних обставин які-небудь студенти або студентки не можуть бути присутніми на практиці в школі, вони спочатку, окрім хвороби, мають отримати попереднє схвалення від Координатора практичного досвіду (Field Experience Coordinator) або заступника декана (Associate Dean). Про свою відсутність майбутні педагоги мають написати повідомлення до Офісу польового досвіду, радникові факультету, педагогу-наставнику та директорові школи. Якщо приктикант чи практикантка за станом здоров'я відсутні більше двох днів, вони повинні обов'язково надати медичну довідку, а також заповнити Звіт про відсутність практики.

Усі пропущені дні педагогічної практики необхідно відпрацьовувати. Їх організують у зручний для педагога-наставника та його класу час. Ці заняття проводять тоді, коли на факультеті немає запланованих занять чи заходів. Якщо студент завершив відпрацювання пропущених днів, учитель-наставник на звіті про відсутність практики ставить свій підпис. Радник факультету також затверджує цей документ, а студент передає його до Офісу польового досвіду (Field Experience Handbook, 2020).

До проходження педагогічної практики також належать дні професійного розвитку (Professional Development Days). Вони зараховуються так само, як і дні педагогічної практики в школі. Їх обов'язково потрібно відвідувати. Учитель-наставник має зазначити в підсумковому звіті день професійного зростання студента. Якщо раптом директор школи не має змоги залучити студента до

запланованого для саморозвитку, у такому випадку студент виконує завдання, які йому були сплановані заздалегідь.

Плануючи педагогічну практику студентів, факультет розробляє також очікування від навчальної практики (Practice Teaching Expectations), що містять такі компоненти: профорієнтування студентів (Orientation), журнал активних спостережень та критичних роздумів (Active Observation and Critical Reflection Journal), планування уроків (Lesson Planning), щоденник (Daybook), очікування щодо робочого навантаження (Workload Expectations), щотижневі очікування (Weekly Expectations).

Коли майбутній педагог потрапляє до школи на практику, директор та вчитель-наставник допомагають йому ознайомитись із освітнім закладом, розкладом та організацією навчального процесу, знайомлять з персоналом. Також розповідають про філософію школи, її досягнення, внутрішню політику та ініціативи. Інформують про роботу з батьками та громадою (Field Experience Handbook, 2020).

Студент у межах курсу «Практичне викладання» (Practice Teaching course) повинен заповнити журнал активних спостережень і практичних роздумів. Особливості ведення журналу обговорюються із радником факультету.

У процесі педагогічної практики студент активно співпрацює зі своїм учителем-наставником щодо створення планів. Вони обговорюють цілі та завдання уроку з метою забезпечення потреб усіх учнів класу. Ефективне планування уроку зорієнтоване на вимоги навчальної програми, цілі навчання та критерії успіху, ураховує адаптацію та зміни, диференціацію навчання, оцінювання процесу як для навчання, так і самого навчання.

Під час педагогічної практики кожен студент веде щоденник практики, що містить такі розділи:

- шкільна та класна політика, шкільні посібники;
- розклад занять;
- обов'язки під час спостереження на подвір'ї, у їдальні, у шкільному автобусі;

- планування розсажування дітей на робочих місцях;
- плани уроків з відповідними матеріалами та необхідними ресурсами;
- саморефлексія кожного уроку, загальний щоденний та щотижневий аналіз власного досвіду викладання та проведених уроків.

Учителі-наставники, опираючись на власний професійний досвід роботи, можуть змінювати очікування щодо навантаження студента в процесі практики.

Практикант чи практикантка щотижня:

- постійно проводить спостереження за роботою вчителя, взаємодією вчителя та учнів; комунікацією між учителями та адміністрацією школи; взаємодією між іншими педагогами та персоналом школи;
- здійснює допомогу окремим учням та невеликим групам під час уроків та різноманітних заходів;
- надає допомогу вчителю під час навчального процесу (фрагменти уроків та інші заходи);
- допомагає вчителю виконувати позакласні обов'язки;
- проводить спостереження за роботою інших учителів та учнів за їхньою згодою (Field Experience Handbook, 2020).

Дослідження продуктивного досвіду педагогічної освіти вчителя початкової школи дало змогу з'ясувати різні способи організації практики здобувачів педагогічної освіти в роки II періоду (1980-2010-ті рр.) для того, щоб подолати наявне в роки I періоду (1950–1980) відставання практичного складника підготовки, створення продуктивних умов для розвитку професійних навичок і урізноманітнення методик викладання основ наук (предметів) у початковій школі, готовності до вивчення учнів і спілкування з батьками та працівниками школи, розвитку комунікації в різних соціальних і культурних середовищах. Фактологічний матеріал, узагальнення з теми дослідження подано в розробленій авторкою робочій навчальній програмі дисципліни за вибором студентів спеціальності першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Спеціальності «Дошкільна освіта», що подана в додатку Г.

## **Рекомендації щодо впровадження продуктивного досвіду підготовки вчителя початкової школи Канади в умовах розбудови нової української школи**

Дослідження з теми дисертації «Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) дало змогу виокремити освітні практики, що можуть бути корисними в умовах реалізації реформи «Нова українська школа». У розроблених авторкою рекомендаціях уточнено основні ідеї: 1) *підвищення соціального статусу вчителя в контексті реформи НУШ* :

- підвищення оплати праці педагогічним працівникам згідно з кваліфікаційними рівнями;
- розробка дієвої системи мотивації вчителя, в якій би враховувалися не лише категорія вчителя та його звання, але й проактивність педагога, його прагнення зробити навчання дітей цікавим, ефективним та продуктивним;
- удосконалення законодавчої бази, внесення змін в закон «Про освіту», статтю 57. Удосконалення пункту «належні умови праці та медичне обслуговування» (поняття «належні» має включати наявність соціального пакету пільг).

2) *забезпечення колаборації громадянських, соціально-культурних, фахових середовищ і МОН України* :

- вироблення ефективної освітньої політики в умовах реформи самоуправління ;
- забезпечення академічних свобод закладів вищої освіти в умовах стандартизації підготовки вчителів початкової школи;
- створення Української асоціації освіти вчителів ЗЗСО (початкової школи), до складу якої входитимуть вчені НАПН України, викладачі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, учителі початкових класів, а також активні студенти. Асоціація могла б опікуватися підготовкою та проведенням щорічних конференцій з метою презентування цікавих освітніх практик учителів початкової школи в

Україні та Канаді і новітніх наукових здобутків щодо підготовки вчителя початкової школи в університетах і коледжах.

*3) модернізація програмового забезпечення підготовки вчителя початкової школи:*

– запровадження в університетах програм підготовки вчителів початкових класів з урахуванням особливостей регіонів (національні меншини), що базуються на принципах експериментальної педагогіки, оскільки муніципальна освіта має ґрунтуватися на соціальнокультурних чинниках;

– вдосконалення програмового забезпечення підготовки вчителя початкової школи пропонуємо відповідно до концептів, виокремлених і схарактеризованих у третьому розділі дисертації (п. 3.2) – теоретико-практичного, практико-теоретичного. Це дасть змогу закладам вищої освіти пропонувати майбутнім учителям початкової школи конкурентоспроможні варіативні освітні програми, відповідно до запитів культурних спільнот, економічних потреб регіону;

– налагодження співпраці між викладачами університетів та вчителями закладів загальної середньої освіти різних типів і форм власності з метою забезпечення практико-зоорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи;

– розробка навчальних програм із урахуванням ціннісних домінант: гендерної рівності, культурного різноманіття та рівного доступу до навчання усіх здобувачів вищої освіти (з урахуванням осіб із особливими освітніми потребами);

– урізноманітнення освітніх програм підготовки учителів в університетах і коледжах не лише для закладів освіти державної форми власності, але й для приватних, чисельність яких постійно збільшується в освітньому просторі України;

– впровадження професійних електронних портфоліо (E-portfolio) для кожного студента з метою фіксування власного поступу в особистісному та професійному становленні вчителя початкової школи, Це може слугувати

електронним документом, що засвідчує зростання студента згідно з чинними професійними стандартами: «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

*4) вдосконалення освітньої стратегії закладу вищої освіти (на прикладі університету Британської Колумбії):*

– вироблення внутрішньої освітньої політики кожного університету з метою налагодження співпраці зі стейхолдерами та закладами загальної середньої освіти для забезпечення практичної підготовки вчителів початкової школи в процесі безпосереднього включення їх у партнерську діяльність із учителями-наставниками;

– упровадження в освітній процес закладів вищої освіти програм наставництва, з метою підтримки здобувачів вищої освіти, у процесі проходження практик в різних регіонах України, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу з метою вибору варіативних освітніх навчальних програм, змістових модулів за вибором здобувачів вищої освіти, вироблення індивідуальної освітньої траєкторії;

– забезпечення умов для проходження виробничої практики за академічною і практичною програмою у закладах загальної середньої освіти, які забезпечать для майбутніх учителів початкової школи надалі перше місце роботи.

Дослідження наукової проблеми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи у Канаді (1950–2010-ті рр.) дало змогу виокремити продуктивні освітні практики, які можуть бути корисними у руслі реалізації реформи «Нова українська школа) і нових професійних стандартів підготовки вчителя ЗЗСО (початкова школа. Зокрема заслуговує на увагу розширення концептуального поля модернізації програмового забезпечення підготовки вчителя в закладах вищої освіти з урахуванням варіативності та регіональних і соціально-культурних потреб громадян.



### Висновки до розділу 3

За результатами дослідження тенденцій підготовки вчителя початкової школи у Канаді в хронологічних межах 1950–2010-х років виокремлено освітні практики, що можуть бути корисними в підготовці вчителя Нової української школи.

Досліджено особливості програмового забезпечення педагогічної освіти вчителя початкової школи в Канаді відповідно до пріоритетних цілей, що впливали на зміни тенденцій історико-педагогічного явища, яке вивчалось. Встановлено поліконцептуальний підхід до розроблення програм педагогічної освіти в університетах і коледжах Канади, що зумовлений автономністю цих освітніх закладів та щільними зв'язками із соціально-культурним та громадським середовищами, місцевим самоуправлінням.

З'ясовано еволюційні зміни програмового забезпечення педагогічної освіти (підготовки) вчителя початкової школи в поступі історичного часу, в хронологічних межах дослідження. З'ясовано, що в роки I періоду (1950–1980) провідний Педагогічний коледж у провінції Онтаріо пропонував програми, розроблені з урахуванням теоретичному концепту підготовки вчителя початкової школи. Відповідно, укладали паралельні та послідовні програми з урахуванням структурованого поділу на компоненти: лекційний, виконання курсової роботи, практика в школі (професійна). У роки II періоду (1980–2010-ті роки) Королівський університет, зважаючи на виявлені недостатній рівень сформованості в учителів професійних навичок та обсяг знань, пропонував програми підготовки, що ґрунтувалися на ідеях теоретико-практичного концепту. Поєднання теоретичної та практичних складових частин сприяло формуванню актуальних професійних навичок майбутніх педагогів та їхній готовності до комунікації в різних культурних і професійних середовищах, колаборації з виробничими колами та органами муніципальної влади.

Досліджено змістові лінії програмового забезпечення підготовки вчителя початкової школи, що вибудовувалися на принципах експериментальної педагогіки та ідеях альтернативного підходу для представників Перших націй,

зокрема інуїтів провінції Квебек, а також засадах муніципальної освіти з урахуванням соціально-культурних чинників.

Результати наукового пошуку висвітлено в рекомендаціях щодо впровадження продуктивного досвіду підготовки вчителя початкової школи в Канаді в освітній простір України.

Основні наукові положення розділу 3 висвітлено в опублікованих працях автора: (Хомич, 2017), (Хомич, 2019), (Хомич, 2019а), (Хомич, 2019б), (Хомич, 2021).

## ВИСНОВКИ

Історико-генетичний і системний аналіз тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–2010-ті роки) уможливили сформулювати такі висновки:

1. Комплексне вивчення джерел дослідження дало змогу з'ясувати, що окремі питання підготовки педагогів Канади розглядалися українськими вченими контекстно в руслі окремих аспектів педагогічної компаративістики, а також і зарубіжними дослідниками теорії та практики підготовки вчителя в освітньому просторі Канади. Доведено, що окреслена наукова проблема не була предметом комплексного системного дослідження у зазначених територіальних і хронологічних межах.

Цілісний аналіз наукової проблеми дав змогу залучити значний масив різнопланових джерел і, згідно з виокремленими критеріями (хронологічним і проблемно-тематичним), систематизувати та групувати їх. Зважаючи на недостатню історіографічну розробленість наукової проблеми, окремі праці зарубіжних дослідників використані як джерела дослідження. Добір джерел здійснено за принципами системності, інтердисциплінарності, достовірності. Виокремлено та схарактеризовано чотири групи писемних джерел: документальні, інтерпретаційні, дидактичні, довідкові.

За результатними джерелознавчих студій уточнено поняттєво-категоріальний апарат (тенденції, підготовка вчителя початкової школи, педагогічна освіта, освітня політика, періодизація, інституалізація, організаційно-структурні трансформації, професіоналізація та дерегуляція, програмове забезпечення, продуктивні практики).

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й розв'язання наукової проблеми щодо тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді у визначених хронологічних межах.

2. У руслі визначеної проблеми наукового пошуку з'ясовано передумови феномена, що вивчався, з метою забезпечення цілісності й системності дослідження. За результатами ретроспективного огляду становлення інституційної професійної підготовки вчителя початкової школи, що здійснювалася відповідно до суспільно зумовлених потреб Канади, встановлено передумови, котрі уможливили становлення корисного підґрунтя – сукупності можливостей зазначеного освітнього явища в історико-педагогічному контексті 1950–2010-х років.

До пріоритетних передумов віднесено: нормативно-правові, соціально-економічні, організаційно-освітні. Першу групу передумов становлять офіційні документи, ухвалені юрисдикціями Канади (на федеральному, провінційному, територіальному рівнях), які визначали магістральні напрями розвитку освіти та підготовки вчителя. Досліджено провідну роль урядів провінцій Канади в транслюванні правових норм стосовно прав громадян на освіту та підготовку вчителів початкової школи, що відбувалося відповідно до розділу VI ст. 92 «Розподіл законодавчих повноважень» чинної Конституції Канади (The Constitution Acts, 1867).

Соціально-економічні передумови становлять сув'язь зростання громадського інтересу до різноманітних аспектів пошуку адекватних шляхів покращення підготовки вчителів, що був спричинений економічним, соціальним, демографічним поступом Канади наприкінці 1940-х років.

Організаційно-освітні передумови характеризуються урізноманітненням та збільшенням кількості навчальних закладів із підготовки вчителя до роботи в початкових школах – Колегія Джарвіса (Jarvis Collegiate), Державна школа Джессі Кетчума (Jesse Ketchum Public School), Школа Уорда/Еноха Тернера (Ward School/Enoch Turner); католицькі школи – Св. Павла (The School St. Paul), Св. Марії (St. Mary), Св. Патріка (St. Patrick); нормальні школи: «Центральна технічна» (Central Tech), «Північна другорядна» (Northern Secondary), «Лісова школа» (High Park).

Встановлено, що відставання фахової підготовки вчителя початкової школи в Канаді від економічних, культурних, освітніх потреб населення спонукало уряди провінцій (територій) і федерації в обопільності з громадськими і фаховими середовищами вносити зміни в освітню політику.

3. З'ясовано, що на розвиток тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді в хронологічних межах дослідження впливали виокремлені чинники: економічні, соціальні, політичні (адаптаційна освітня політика), культурні (етнокультурні чинники), освітні, цивілізаційні.

Розроблено періодизацію тенденцій підготовки вчителя початкової школи Канади в історико-педагогічному поступі 1950–2010-х років. Періодизація є умовною, зорієнтована на специфіку наукової проблеми дослідження. Вихідними параметрами виокремлених періодів обрано зміни в професійній підготовці вчителя початкової школи в Канаді, що зумовлювались економічними, культурними потребами соціальних спільнот в умовах демографічного зростання населення, яке представляло різні культури, екстрапольовані урядами в освітній політиці провінцій і федерації щодо цілей, організації та програмового забезпечення якісного поступу історико-освітнього явища, котре досліджувалося.

У розробленій періодизації виокремлено I період (1950–1980) – інституалізації та організаційних трансформацій у нормативно-правовому полі провінцій і федерації; у хронологічних межах цього періоду встановлено два етапи: перший (1950–1966) – розвитку в провінціях Канади організаційно-правових засад реструктуризації та піднесення на якісно новий рівень навчальних закладів підготовки вчителів до роботи в початкових школах. Встановлено провідну тенденцію, що полягала в створенні сприятливого правового забезпечення трансформаційних процесів для подолання відставання тогочасних навчальних закладів підготовки вчителів та еволюційним шляхом переведення їх у вищий статус. На другому етапі (1966–1980) – становлення університетської системи підготовки вчителя початкової школи у сув'язі федеральних пріоритетів і тих, що відповідали потребам канадських провінцій

виявлено тенденцію щодо випереджувальної освітньої політики урядів провінцій Канади у питаннях удосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів. Виявлено наскрізну тенденцію, що характеризує зміни предмета дослідження впродовж двох етапів I періоду (1950–1980) – інституалізації та організаційно-структурних трансформацій у перебігу підготовки вчителя початкової школи.

Упродовж II періоду (1980–2010-ті роки) – модернізації підготовки вчителя початкової школи на федеральному і провінційному рівнях, виокремлено два етапи та провідні тенденції історико-освітнього явища, яке вивчалось. З'ясовано, що на першому етапі (1980–1990) – удосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи на засадах мультикультуризму у федеральному освітньому просторі ключова тенденція полягала в перенесенні акцентів управління педагогічною освітою від рівня провінцій до федерального з метою вивищення її до рівня передових країн. На другому етапі (1990–2010-ті роки) – колаборації державних структур та університетів з'ясована тенденція до зростання професіоналізації педагогічної освіти вчителя початкової школи. Доведено, що виокремлені тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді визначали як еволюційні цільові та програмові зміни, так і трансформаційні, у руслі освітньої політики урядів.

4. Досліджено та охарактеризовано тенденції, що спричинили зміни в підготовці вчителя початкової школи в Канаді в історико-педагогічному поступі 1950–2010-х років. Визначено провідну роль освітньої політики урядів Канади щодо модернізації підготовки вчителя та піднесення останньої до актуальних демографічних, культурних і цивілізаційних викликів на різних рівнях: провінцій, територій і федеральному.

З'ясовано взаємозв'язки суспільних пріоритетів у підготовці вчителя початкової школи громадських і фахових середовищ та урядів провінцій (територій) щодо захисту прав на освіту етнокультурних меншин – Перших націй, інуїтів Квебеку; секуляризації та пріоритетів розвитку державних закладів підготовки вчителів; оновлення програмового забезпечення професійної освіти

вчителя початкової школи складниками, що стосувалися охорони навколишнього середовища, реалізації двомовності, десегрегації людей із обмеженими можливостями. Виявлено суспільну зумовленість підвищення престижу професії вчителя на різних рівнях – громадському, урядовому.

З'ясовано, що тенденція інституалізації зумовлена потребами нових технологій в економіці Канади. Державні та громадські фахові інституції брали на себе функції стандартизації підготовки вчителів. У руслі виоремлених тенденцій чільне місце належить професіоналізації та дерегуляції педагогічної освіти (поняття вжито відповідно до застосування в канадських джерелах II періоду (1980–2010-ті роки).

Виявлено, що розбудова модерної підготовки вчителя початкової школи в умовах цивілізаційних викликів відбувалася в сегменті розроблення різноманітних програм, які університети впроваджували з урахуванням теоретичного, теоретико-практичного, альтернативного концептів. До їх розроблення долучалися наукові, фахові та громадські спільноти. Оттавський університет, Педагогічний коледж Онтаріо, Інститут технологій Університетту Онтаріо, Королівський університет, Університет Макгілла (Квебек) розробляли програми, що дали змогу вплинути на продуктивний перебіг явища, яке вивчалось.

5. Досліджено освітні практики підготовки вчителя початкової школи в Канаді, що можуть бути корисними для впровадження в освітній простір Нової української школи. Це, зокрема: досвід Університету Калгарі щодо врахування специфічних соціальних і культурних умов майбутньої професійної діяльності здобувача освіти; самостійне (рефлексивне) навчання; проведення практики у школах і різних закладах соціальної підтримки з метою формування готовності майбутніх учителів до різнорівневих комунікацій. Виявлено корисний досвід підготовки вчителя початкової школи в Університеті Британської Колумбії, що ґрунтується на вивченні соціокультурного середовища провінції, виборі короткотермінової або тривалої програми (за часом навчання). Ціннісними основами програми підготовки стали: визнання гендерної рівності, культурного

різноманіття, рівний доступ до освіти. Університет здійснює підготовку вчителів до роботи в державних і приватних школах.

За результатами дослідження наукової теми в хронологічних межах 1950–2010-х років виокремлено корисний досвід університетів Канади та враховано його в авторському курсі (за вибором студента) ; висвітлено в розроблених авторкою рекомендаціях щодо адаптації продуктивних практик в освітній простір України.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів порушеної наукової проблеми. Зокрема, потребують подальшого вивчення такі питання: досвід університетів Канади стосовно підготовки вчителя початкової школи в різні історичні періоди; підготовка вчителя до технологічного забезпечення навчання учнів; підготовка вчителя початкової школи до налагодження міжкультурної та професійної комунікації.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко, О. (2005). *Українська педагогічна думка в другій половині ХХ століття*. Луганськ: Альма-матер.
2. Андрущенко, В. (2000). Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зломі століть. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матер. Всеукр. наук.-пр. конф. (11–12 травня 2000 р.)*. / редкол.: В. П. Андрущенко, Я. Я. Болюбаш [та ін.]. Тернопіль: Економічна думка. С. 18.
3. Астахова, В. И., (ред.). (2014). *Глоссарий современного образования*. Харків: НУА. С. 38.
4. Астахова, В. І., Сидоренко, А. Л. (ред). (1998). *Глосарій сучасної освіти*. Харків: ОКО. С. 280.
5. Гупан, Н. (2002). *Українська історіографія історії педагогіки*. Київ: АПН.
6. Гупан, Н. (2013). Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа, 4–5*, 53–56.
7. Барабаш, О. (2014). *Розвиток неперервної освіти у Канаді* [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка]. Дрогобич, 20 с.
8. Бахов, І. (2017). *Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади та США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ, 624 с.
9. Березівська, Л. (2009). Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах, 1*, 15–28.
10. Березівська, Л. (2020). Історико-педагогічні розвідки в незалежній Україні крізь призму європейських вимірів: дослідницькі підходи. *Дослідницькі підходи до історико-педагогічних розвідок: від традицій до новацій*. Київ: Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. С. 7–9.
11. Бигар, Г. (2006). *Українська педагогічна преса Канади як фактор розвитку рідномовного шкільництва в діаспорі (друга половина ХХ ст.)*. [Автореф. дис.

- ... канд. пед. наук: 13.00.01. Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника]. Івано-Франківськ, 23 с.
12. Бичинський, З. (1928). *Історія Канади*. Вінніпег, Канада, 224 с. [http://history.org.ua/LiberUA/Bichinskiy\\_IstCan\\_1928/Bichinskiy\\_IstCan\\_1928.pdf](http://history.org.ua/LiberUA/Bichinskiy_IstCan_1928/Bichinskiy_IstCan_1928.pdf)
  13. *Біла книга. Сили змін та вектори руху до нової освіти України*. (2009). [В. Громовий, упоряд.]. Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна – 3000».
  14. Білодід, І. К. (заг. ред.). (1970–1980). *Словник української мови*: в 11 т. Київ: Наукова думка.
  15. Бусел, В. Т. (голов. ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун, 1728 с.
  16. Видишко, Н. (2008). Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади. *Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки*, 125, 59–62.
  17. Видишко, Н. (2010). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського]. Вінниця, 250 с.
  18. Вихрущ, В., Козловський, Ю. (2019). Регіональні особливості університетської освіти та імперативи неперервної освітньої політики Канади. *Молодь і ринок*, 9 (176), 18–24.
  19. Гавран, М., Жорняк, Н. (2014). Полікультурний аспект професійної підготовки вищих навчальних закладів Канади та Польщі. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4(22), 85–90.
  20. Гук, Л. (2013). *Педагогічні погляди та управлінська діяльність Егертона Раєрсона у контексті розвитку шкільної освіти Канади*. Львів: ЗУКЦ.
  21. Гушлевська, І. (2006). *Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади)*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти]. Київ, 23 с.

22. Дічек, Н. (2005). До питання періодизації педагогічних феноменів. *Педагогічні науки*, 40, 65–72.
23. Дічек, Н. (2014). Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, 67–75.
24. Дічек, Н. (2015). Рецепція як новітній інструмент розширення методологічних засад порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних студій. *Порівняльно-педагогічні студії*, 3(25), 14–24.
25. Джуринський, А. (2014). *Полікультурна освіта в багатонаціональну соціумі*. <https://stud.com.ua/38083/pedagogika/kanada>
26. Дубасенюк, О. А., Якса, Н. В. (2010). Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]*. Вип. X.11. Ченстохова–Київ. С. 91–98.
27. Запотічна, М. (2020). *Розвиток освіти корінних народів Канади*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01]. Львів, 245 с.
28. Заячук, Ю. (2004). *Організаційно-педагогічні основи діяльності українознавчих інституцій у системі вищої освіти Канади*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01]. Івано-Франківськ, 22 с.
29. Зязюн, І. (2011). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1(33), 22–27.
30. Іванюк, Г. (2013). Підходи до відбору джерельної бази дослідження соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні (друга половина 50-х – 90-ті рр. ХХ ст.). *Педагогічний дискурс*, 15, 271–279.
31. Іванюк, Г. (2014). Диференційований підхід до періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(44), 113–123.

32. Іванюк, Г., Дем'яненко, В. (2016). Практико зорієнтована підготовка майбутнього вчителя початкової школи. *Освітологічний дискурс*, 2(14), 137–152.
33. Іванюк, Г., Хомич, О. (2020а). Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина 20 – початок 21-го століття). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. ун-ту ім. І. Франка*, 29, 186–192.
34. Іванюк, Г., Хомич, О. (2020б). Підготовка вчителя початкової школи в Канаді у другій половині ХХ століття. *Proceedings of the XII scientific and practical conference Impact of modernity on science and practice* (pp. 359–361). Edmonton, Canada.
35. Калакура, Я. (2004). *Українська історіографія: курс лекцій*. Київ: Генеза.
36. Карпинська, Л. (2005). *Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01]. Одеса, 21 с.
37. Концепція «Нова українська школа». Кабінет Міністрів України. <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
38. Короденко, М. (2011). *Василь Кремень: Часто можна почути: Є школа – є село, нема школи – нема села. Але хочу спитати: школа існує для села чи для дитини?* [Інтерв'ю]. НАПН України. [http://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/22/](http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/22/)
39. Красовицький, М. (1997). Підвищення кваліфікації вчителів: досвід США. *Рідна школа*, 5, 78–80.
40. Кремень, В. Г. (голов. ред.). *Енциклопедія освіти*. (2008). Київ, 646 с.
41. Кошманова, Т. (1999). *Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998)*. Львів: Світ.
42. Лавриченко, Н. (2006). Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*, 2, 17–23.

43. Лещенко, М. (1997). *Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)*. [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Київ, 353 с.
44. Локшина, О. (2010). Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*, 3(4), 6–15.
45. Локшина, О. (2011). Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2.
46. Магдач, З. (2008). Основні пріоритети розвитку освітньої політики Канади на початку ХХІ ст. *Наук. зап. (педагогічні та історичні науки) НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 72, 130–138.
47. Максимова, О. (2010). *Система державного управління Канади: досвід для України*. Київ: НАДУ.
48. Матвієнко, О. (2009). *Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії*. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова.
49. Міська комплексна цільова програма «Освіта Києва. 2016–2018 роки». (2016). Київ, 118 с. <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2016/3/21/125-125.pdf>
50. Муқан, Н. (2005). Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ, 20 с.
51. Муқан, Н., Барабаш, О., Бусько, М. (2016). Специфіка реалізації неперервної освіти у Канаді. *Молодий вчений*, 2(29), 309–312.
52. Несторук, Н. А. (заг. ред.) (2019). *Словник педагогічних та психологічних термінів*. Бахмут.
53. Ничкало, Н. (2001). Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2, 35–41.
54. Нос, Л. (2013). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Київ, 23с.

55. Огієнко, О. (2019). Освіта корінних народів у США і Канаді: історія і сучасні реалії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 46–57
56. Огнев'юк, В. (2009). Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*, 4, 2–6.
57. Павлюк, В. (2001). Вплив освітніх реформ у системі канадської багаторівневої педагогічної освіти на підготовку майбутніх учителів. *Науковий вісник Донбасу*, 4, 17.
58. Павлюк, В. (2012). *Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Ужгород, 20 с.
59. Петриченко, П. (2016). *Особливості канадської системи вищої освіти*. Освіта.ua. [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/canada/35397/](http://osvita.ua/abroad/higher_school/canada/35397/)
60. Пиж, Н. (2014). *Практична підготовка вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982–2010 рр.)*. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нац. акад. пед. наук України; Ін-т вищої освіти]. Київ, 21с.
61. Погребняк, В. (2010). *Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Полтава, 20 с.
62. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. (2014). Верховна Рада України. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
63. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). Верховна Рада України. <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
64. Про освіту: Закон України зі змінами 2021 рік. Стаття 57, №2145-VIII від 05.09.2017. [https://urst.com.ua/pro\\_osvitu/st-57](https://urst.com.ua/pro_osvitu/st-57)
65. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. (2020). Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
66. Психолого-педагогічний словник. (2006). [Рапацевич Е. С., укладач]. Мінськ, 660 с.

67. Пуховська, Л. (1994). Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі. *Педагогіка і психологія*, 3, 144–152.
68. Ржевська, Н. (2005). Підготовка фахівців у системі неперервної професійної освіти Канади. *Професійно-технічна освіта*, 1, 35–38.
69. Романюк, А. (2018). Стаціонарне населення, іміграція, соціальна згуртованість і національна ідентичність: який між ними зв'язок і які наслідки для політики держави? Погляд демографа – з особливою увагою до канадських проблем. *Демографія та соціальна економіка*, 1(32), 11–28.
70. Русанова, О. (2012). Історико-педагогічні аспекти розвитку системи освіти в Канаді. *Педагогіка і психологія*, 1, 82–88.
71. Руснак, І. (2000). *Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX ст.)*. [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01]. Київ, 23 с.
72. Руснак, І. (2011). Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 149–157.
73. Руснак, І., Василик, М. (2020). Інноваційні процеси в українській дошкільній освіті Канади та США. *Зб. наук. праць Нац. акад. Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні науки*, 21(2), 248–259.
74. Сбруєва, А. (1999). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ.
75. Сбруєва, А. (2008). *Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
76. Семенов, О. (2013). Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр.* / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упорядн.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. Київ: Богданова А. М. С. 153–160.
77. Сисоєва, С., Кристопчук, Т. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень. Волинські обереги*.

78. Слоньовська, О. (2011). *Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01]. Житомир, 22 с.
79. Степанець, М. (2019). Генеза вищої педагогічної освіти в Канаді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(93), 47–55.
80. Сухомлинська, О. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем* (с. 2). Київ: А.П.Н., 68 с.
81. Сухомлинська, О. (2007). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, 4, 6–12.
82. Харченко, Т. (2009). Тенденції розвитку педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття. *Шлях освіти*, 1, 15–20.
83. Хриков, Є. (2011). *Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки*. <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2>
84. Хомич, О. (2017). Особливості навчання учнів початкових шкіл Канади. *Молодий вчений*, 11, 460–465.
85. Хомич, О. (2018). Соціально-економічні та демографічні чинники підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950–1974 рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(81), 38–50.
86. Хомич, О. (2019а). Досвід Канади щодо навчання учнів початкових класів у контексті розбудови Нової української школи. *Молодий вчений*, 8(72), 88–93.
87. Хомич, О. (2019б). Підготовка вчителя початкових класів в Канаді та Україні: порівняльний аспект. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 30 травня 2019 р.)*, 217–218.
88. Хомич, О. (2019в). Технологія «Book Talk» у роботі вчителя початкових класів Канади та України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3(60), 76–81.



89. Хомич, О. (2020). Освітня політика Канади в контексті підготовки вчителя початкової школи (1950–2010 рр.). *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 7(35), 25–32.
90. Хомич, О. (2021а). Особливості міжкультурної взаємодії в поступі шкільної освіти в Канаді (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 8 червня 2021 р.)*, 59–61.
91. Хомич, О. (2021б). Підготовка вчителів початкової школи в Канаді наприкінці ХХ – початку ХХІ століття: програмово-методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*, 37, 257–265.
92. Хомич, О. (2021в). Технології Inquiry-Based Learning: досвід підготовки вчителя в Канаді. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, Полтава, 4–5 березня 2021 р.)*, 178–180.
93. Хоружа, Л. (2015). Стратегія і тактика впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку фахівців. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*, 45–54.
94. Чирва, А. (2012). *Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01]. 23 с.
95. Шапран, О. І. (заг. ред.). (2013). *Словник термінів з професійної освіти*. Переяслав-Хмельницький: Вид-во КСВ.
96. Шеломовська, О. (2015). Державне управління вищою освітою: методологічні підходи. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 2(25), 80–94.
97. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. (1983). A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. [https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A\\_Nation\\_At\\_Risk\\_1983.pdf](https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf)

98. Adler, M. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York.
99. Aitken, A., Webber, C., Lupart, J., Scott, S., & Runté, R. (2011). Assessment in Alberta: Six areas of concern. *The Educational Form*, 75, 192–209.
100. Alberta government. *Alberta Education. Teaching Quality Standard*. (2018). Retrieved from: <https://open.alberta.ca/dataset/4596e0e5-bcad-4e93-a1fbdad8e2b800d6/resource/75e96af5-8fad-4807-b99a-f12e26d15d9f/download/edc-alberta-education-teaching-quality-standard-2018-01-17.pdf>
101. Althouse, J. (1950). *Structure and Aims of Canadian Education*. Toronto, Canada: Gage and Comp. Ltd.
102. Anderson, B. L. (1993, September 1). *The Stages of Systemic Change*. ASCD. <https://www.ascd.org/el/articles/the-stages-of-systemic-change>
103. Anderson, S. E., & Jaafar, S. B. (2002). *Policy Trends in Ontario Education 1990–2003. The Evolution of Teaching Personnel in Canada*. SSHRC Major Collaborative Research Initiatives Project. Retrieved from: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/policytrends.pdf>
104. Archives Descriptive Database. (2012). *Ontario Educational Association fonds*. Ministry of Government and Consumer Services. (n.d.). Retrieved from: <http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain.dll/144/PROV/PROV/REFD+F+1209?SESSIONSEARCH>
105. Association of Canadian Deans of Education. *Accord on Initial Teacher Education*. (2016). ACDE. Retrieved from: <https://www.trentu.ca/education/sites/trentu.ca.education/files/ACDE%20Accord%20on%20Initial%20Teacher%20Education.pdf>
106. Association of Canadian Deans of Education. *Accord on Teacher Education*. (2017). ACDE. Retrieved from: <http://csse-scee.ca/acde/publications-2/#general>
107. Awases, A., Tang, Q., & Nilson, B. (2014). *Teacher Policy Development Guide. Teacher for Education 2030*. UNESCO. Retrieved from: <https://web.archive.org/web/20151211121202/http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272e.pdf>

108. Awid, R., & Dayoub, F. (2016). *Promoting Success with Immigrant Arab Students. Teacher Resources*. Canadian Multicultural Education Foundation. Alberta Teachers' Association. Retrieved from: <https://www.cmef.ca/wp-content/themes/cmef/pdf/CMEF ATATeacherResourceArabStudents.pdf>
109. Aydin, H., Kaya, I. (2013). *Kanada Uluslar arası Kültürel Araştırmalar Merkezi*. [International Cultural Studies Center]. Report. Istanbul, Türkiye: Ukam Yayınları.
110. Axelrod, P. (1996). Historical Writing and Canadian Education from the 1970s to the 1990s. *History of Education Quarterly*, 36 (1), 19–38.
111. Barlow, M., & Robertson, H. (1994). *Class Warfare. The Assault on Canada's Schools*. Toronto, Ont.: Key Porter.
112. Barrow, R. (1979). *The Canadian curriculum: A personal view*. London, ON: University of Western Ontario.
113. Bates, A. (2019). Culture and learning environments. A9. *Teaching in a Digital Age*. BCcampus Open Textbooks. Retrieved from: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/a-9-culture-and-learning-environments/>
114. Blishen, E. (Ed.). (1969). *Blond's encyclopedia of education*. London, England: Blond Educational.
115. British Columbia Teachers Federation Code of Ethics. (2019). BCTF. Retrieved from: <https://bctf.ca/ProfessionalResponsibility.aspx?id=4292>
116. Baxan, V., & Broad, K. (2017). Graduate Initial Teacher Education. *A Literature Review*. University of Toronto.
117. Beck, C., & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925–948.
118. Beck, C., & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: SUNY Press.
119. Bell, G., & Pascoe, A. (1988). *The Ontario Government: Structure and Functions*. Thompson Educational Pub.
120. Britzman, D. (2003). *Practice makes practice*. Albany, NY: State University of New York Press.

121. Bruno-Jofre, R., & Johnston, J. (2014). *Teacher Education in a Transnational World*. University of Toronto Press.
122. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2005-13868-000>
122. Department of Justice. *Section 23 – Minority language educational rights*. (1982). Retrieved from: <https://www.justice.gc.ca/eng/csj-sjc/rfc-dlc/ccrf-ccd1/check/art23.html>
124. Duff, P. A., & Li, D. (2009). Indigenous, Minority, and Heritage Language Education in Canada: Policies, Contexts, and Issues. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1).
125. Dupuis, J. L. (1952). *A History of Elementary Teacher Training in Ontario*. [Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Faculty of Arts, Ottawa University, Ottawa, Ontario]. (UMI Number: ES56112). Ottawa. Canada, 144 p. Retrieved from: <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/22382/1/EC56112.PDF>
126. Canada Act. Canada-United Kingdom. (1982). In *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from: <https://www.britannica.com/event/Canada-Act>
127. Canadian Labour Congress. *After 2 weeks in the streets, Ontario teachers end their historic mass protest*. (2018). Canadian Labour Congress. Retrieved from: <https://canadianlabour.ca/after-2-weeks-in-the-streets-ontario-teachers-end-their-historic-mass-protest/>
128. Canadiana Name Authorities. (1996). *Ontario. Ministry of Education (1972–1993)*.
129. Canadian Society for the Study of Education. (2012). CSSE. Retrieved from: <http://www.cssescee.ca/csse/>
130. Carlson, H. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 203–218.
131. Carpenter, D. R. (Ed.). (1955). *The education index*. Vol. 9. New York: H.W. Wilson.

132. Carpenter, D. R. (Ed.). (1957). *The education index*. Vol. 10. New York: H. W. Wislon.
133. Center on International Education Benchmarking. *Canada: Governance and Accountability*. (2020). National Center on Education and the Economy. Retrieved from: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-system-and-school-organization/>
134. Certification Standards. (2019). BC Teachers' Council. Retrieved from: [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/organizational-structure/boards-commissions-tribunals/bc-teachers-council/cert\\_standards.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/organizational-structure/boards-commissions-tribunals/bc-teachers-council/cert_standards.pdf)
135. Channon, G. (1971). *Trends in teacher preparation curricula in Canada* (pp. 144–159). Canadian Teachers' Federation. Ottawa, Ontario. <https://mje.mcgill.ca/article/view/6833/4775>
136. Charte de la langue française. (1977). Loi 101. Retrieved from: <https://educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise/>
137. Ciftci, Y. (2013). Diversity and Multicultural Education in Canada. In *Multicultural Education: Diversity, Pluralism, and Democracy an International Perspective. Chapter: 2. Lambert Academic Publising* (pp. 33–57).
138. Clandinin, D. (1995). Still learning to teach. In *T. Russell & F. Korthagen (Eds.). Teachers who teach teachers* (pp. 25–31). London: Falmer Press.
139. Clifton, R. (2000). *Post-Secondary Education in Canada, 1960–2000: The Best Years We Have Ever Had. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education*. Sherbrooke, Quebec.
140. Cohen, E. (1973). *Semi-citizenship in democratic politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
141. Collins, A., & Tierney, R. (2010). Teacher Education Accord: Values and Ideals of the Teaching Profession in Canada. *Education Canada*, 46(4), 73–75. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Collins.pdf>

142. Committee on Curriculum, Admissions, Standings and Appeals (CCASA). (n. d.). faculty-staff.educ.ubc.ca. Retrieved from: <https://faculty-staff.educ.ubc.ca/committees/ccasa/>
143. Constitution Act. Section 93. (1867). Retrieved from: <https://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol1/kim.html>
144. Constitution Act. (1982). Retrieved from: <http://caid.ca/ConstAct010208.pdf>
145. Crocker, R. (1990). *Science Achievement in Canadian Schools: National and International Comparisons*. Economic Council of Canada. Working Paper (7). <http://publications.gc.ca/site/eng/9.860669/publication.html>
146. Cotter, M. (2011). *Culture clash: an international legal perspective on ethnic discrimination*. Ashgate Publishing, Ltd.
147. Council for Franco-Ontarian Education. (n.d.). Ministry of Government and Consumers Servis. Ontario. Retrieved from: <http://www.archives.gov.on.ca/en/access/franco-ontarian.aspx>
148. Council of Ministers of Education, Canada. *A report prepared for the Council of Ministers of Education, Canada, for the 45th session of the International Conference on Education*. (1996). CMEC. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/9/Publication.html?cat=11>
149. Council of Ministers of Education, Canada. *Report of Canada. The Development of Education in Canada*. (2001). Canadian Commission for UNESCO. CMEC. Retrieved from: <http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf>
150. Council of Ministers of Education, Canada. *The Development of Education in Canada*. (2008). Toronto, Canada: Government Printing Bureaux.
151. Council of Ministers of Education, Canada. *Some Facts about Canada's Population*. (n.d.). CMEC. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html>
152. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bas.

153. Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? In *L. Darling-Hammond and A. Lieberman. (Eds.) Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 151–169). New York: Routledge.
154. Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., et al. (2017). *Empowered Education: HOW How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass, 304 p.
155. Davis, W. (1968). *The Report of the Minister of Education*. The Government of Ontario.
156. Deighton, L. C. (Ed.). (1971). *The encyclopedia of education*. Vol. 9. New York: MacMillan & Free Press.
157. Drake, S. (2010). Enhancing Canadian Teacher Education Using a Story Framework. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1–16.
158. Ebel, R. (Ed.). (1969). *Encyclopedia of educational research*. [4th Edition]. London, England: MacMillan.
159. Education Act in Saskatchewan, Chapter E-0.2. (1995). canlii.org. Retrieved from: <https://www.canlii.org/en/sk/laws/stat/ss-1995-c-e-0.2/latest/ss-1995-c-e-0.2.html>
160. Education Act, R.S.O. Revised Statutes of Ontario. Chapter E.2. (1990). Retrieved from: <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>
161. Educational Change Update Letter 1997. New Directions. (1997, June). edu.gov.mb.ca. Retrieved from: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/edupdatedocs/edchnupdate97.pdf>
162. Education for a Sustainable Future. A Resource for Curriculum Developers, Teachers, and Administrators. (2000). digitalcollection.gov.mb.ca. Retrieved from: <http://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=10724&md=1>
163. Education Matters. Computers in the classroom: Opportunity and challenge. (2018). 150.statcan.gc.ca. Retrieved from: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/200409/7017-eng.htm>.

164. Education policy. (2021). In *Wikipedia*. Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_policy](https://en.wikipedia.org/wiki/Education_policy)
165. Education Relations Committee. (n.d.). pas.gov.on.ca. Retrieved from: <https://www.pas.gov.on.ca/Home/Agency/206>
166. Elabor-Idemudia, P. (2005). Immigrant Integration in Canada: Policies, programs, challenges. In C. James. (Ed.) *Possibilities and Limitations: Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 58–75). Halifax, NS: Fernwood.
167. Elliott, J. (1979). *Two nations, many cultures. Ethnic groups in Canada*. Scarborough: Prentice Hall.
168. Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
169. Falkenberg, T., & Young, J. (2017). *Understanding Curriculum. The Curriculum History of Canadian Teacher Education*.
170. Farney, J. (2012). *Canadian Theories of Multiculturalism and Public Education: Investigating the Disjuncture*. Edmonton, Canada: University of Regina.
171. Farrell, C. (2004). *Supreme Court takes strap out of teachers' hands*. Edmonton Journal, Alberta. <https://www.corpun.com/cas00402.htm#12652>
172. Fawcett, R. (1991). *Science Education in Canada*. Retrieved from: [http://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp265-e.htm#\(1\)txt](http://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp265-e.htm#(1)txt)
173. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
174. Ferguson, A., Childs, R. (2011). *Who wants to be a teacher?* Collecting and analyzing demographic data. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Fredericton.
175. Field Experience Handbook. (2020). University of Windsor. <https://www.uwindsor.ca/education/field-experience-handbook#standards-practice>
176. Fisher, D. (1991). *The Social Sciences in Canada: Fifty Years of National Activity by the Social Science Federation of Canada*. Waterloo, Ontario: Wilfrid



- Laurier University Press. Retrieved from:<https://education.stateuniversity.com/pages/1811/Canada.html>
177. Fisher, D. (2001). *Canada Influences on the Educational Systems, Twentieth-Century Developments, the Place of Education in the Society*. Retrieved from: <https://education.stateuniversity.com/pages/1811/Canada.html>
  178. Freiler, C., Hurley, S., & Canuel, R. (2012). *Teaching the Way We Aspire to Teach: Now and in the Future*. Canadian Education Association and Canadian Teachers' Federation.
  179. Foxcroft, C. (2017, June 13). *A Century of Ontario Normal School Yearbooks*. Ontario Institute for Studies in Education. Retrieved from: <https://wordpress.oise.utoronto.ca/librarynews/2017/06/13/a-century-of-ontario-normal-school-yearbooks/comment-page-1/>
  180. Fullan, M. (2010). *All systems go. The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
  181. Fullan, M. (2006). *Change theory a force for school improvement*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper.
  182. Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Toronto: University of Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.
  183. Gannon, R. E. (2005). *The role of the Ontario College of Teachers in the professionalization of teaching*. [Unpublished doctoral thesis]. University of Toronto.
  184. Gardner D. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. Retrieved from: [https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A\\_Nation\\_At\\_Risk\\_1983.pdf](https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf)
  185. Gidney, R. D. (1999). *From Hope to Harris: The Reshaping of Ontario's Schools*. Toronto, ON: University of Toronto Press. 400 p.

186. George, B. & Pascoe, A. (1988). *The Ontario Government: Structure and Functions*. Toronto: Wall and Thompson. 413 p.
187. Ghost, R., & Abdi, A. A. (2004). *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives*. Canadian Scholars' Press Inc. Canada.
188. Gonzales, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge, New York.
189. Good, C. (Ed.). (1973). *Dictionary of education*. [3rd Edition]. New York: McGraw-Hill.
190. Gordon, P., Lawton, D. (1984). *A guide to English educational terms*. New York: Schocken Books.
191. Government of Canada. *Canadian Multiculturalism Act*. (1985). Government of Canada. Retrieved from: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html>
192. Government of Canada. *Indigenous and Northern Affairs Canada*. (n.d.). Government of Canada. Retrieved from: <https://www.canada.ca/en/indigenous-northern-affairs.html>
193. Great Depression in Canada. (2021). In Wikipedia. Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Great\\_Depression\\_in\\_Canada](https://en.wikipedia.org/wiki/Great_Depression_in_Canada)
194. Grimmett, P. (2008). Canada. In T. O'Donoghue & C. Whitehead. (Eds.). *Teacher education in the English-speaking world: Past, present and future* (pp. 23–44).
195. Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
196. Guo, Sh., & Pungur, L. (2007). *Exploring teacher education in the context of Canada and China: A cross-cultural dialogue* (pp. 246–269). Retrieved from: <https://www.wrksolutions.com/documents/employer/education/research/china-canada.pdf>
197. James, C. (2001). *Multiculturalism, Diversity, and Education in the Canadian Context: The Search for an Inclusive Pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers (pp. 169–201).

198. Joshee, R. (2004). Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion. In *J. Banks. (Ed.). Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 127–156). San Francisco: Jossey-Bass.
199. Hallman, D. (1992). A thing of the past: Teaching in one-room schools in rural Nova Scotia, 1936-1941. *Historical Studies in Education, 4.1*, 113–132.
200. Harold Putman, J. (1912). *Egerton Ryerson and Education in Upper Canada*. Toronto. Ebook. [gutenberg.ca](http://www.gutenberg.ca). Retrieved from: [https://www.gutenberg.ca/ebooks/putman-egertonryerson/putman-egertonryerson-00-h.html#CHAPTER\\_VII](https://www.gutenberg.ca/ebooks/putman-egertonryerson/putman-egertonryerson-00-h.html#CHAPTER_VII)
201. Harrigan, P. (1992). The Development of a Corps of Public School Teachers in Canada, 1870–1980. *History of Education Quarterly, 4*, 483–521.
202. Harris, C. (Ed.). (1960). *Encyclopedia of educational research*. [3rd Edition]. New York: MacMillan.
203. Harrison, T., & Kachur, J. (1999). *Contested Classrooms: Education, Globalization, and Democracy in Alberta*. University of Alberta Press; UK ed. Edition.
204. 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.
205. Hawes, G., & Hawes, L. (1982). *The concise dictionary of education*. New York: Van Nostrand Reinhold.
206. Hawthorn, H. (1967). *A Survey of the Contemporary Indians of Canada, 1*. Ottawa, Canada: Indian Affairs Branch.
207. Higher education in Canada. In *Wikipedia*. Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Higher\\_education\\_in\\_Canada](https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_Canada)
208. Internet Archive. (n.d.). Retrieved from: <https://archive.org/>
209. Khomych, O. (2020). Social and Cultural Factors of Primary School Teacher Training in Canada (1950–1990s). *Periodyk Naukowy Akademii Polonijney (PNAP), 43(6)*, 55–64.

210. Kitchen, J. (2009). Teaching and Teacher Education Research in Canada. *Advancing Teacher Education. Brock Education*. Vol. 19(1), 111.
211. Kitchen, J., & Petrarca, D. (2015). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning*, 8(1), 56–71.
212. Knowles, A. (Ed.). (1977). *The international encyclopedia of higher education*. [1st Edition]. Vol. 9. Washington, DC: Jossey-Bass.
213. Kymlicka, W. (2003). Being Canadian. *Government and Opposition*, 38(3), 357–385.
214. Languages of Instruction Commission. (n.d.). pas.gov.on.ca. Retrieved from: <https://www.pas.gov.on.ca/Home/Agency/208>
215. Library and Archives Canada. (n.d.). Retrieved from: <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/Pages/home.aspx>
216. Lipset, S. (1990). *Continental divide: The values and institutions of the United States and Canada*. New York: Routledge.
217. Lemisko L., & Clausen, W. (2006). Connections, Contrarities, and Convolutions: Curriculum and Pedagogic Reform in Alberta and Ontario, 1930–1955. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1097–1126. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766905.pdf>
218. Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. (2010). Teaching skillful teaching. *Educational Leadership*, 68(4), 40–55.
219. McMeniman, M. (2000). Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of the Teacher Education*, 51(2), 81–101.
220. MacTaggart, Hazel. (1964). *Publications of the Government of Ontario, 1901–1955. Act Respecting the Education Department, Statutes of Ontario 1876, Chap. 16*. ao.minisisinc.com. Retrieved from: [http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain.dll/144/ARCH\\_AUTHORITY/AUTH\\_DESC\\_DET\\_REP/SISN%202371?SESSIONSEARCH](http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain.dll/144/ARCH_AUTHORITY/AUTH_DESC_DET_REP/SISN%202371?SESSIONSEARCH)
221. Matsumoto, L. (2002). *A Brief History – The Education Reform Movement in Alberta*. The Alberta Teachers’ Association. Retrieved from: <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20magazine/Volume%2083/Nu>

[mber%201/Articles/Pages/A%20Brief%20History%20The%20Education%20Ref  
orm%20Movement%20in%20Alberta.aspx](http://www.1millionteachers.com/150-years-of-canadian-education-part-2-the-last-75-years/)

222. 150 Years of Canadian Education. Part 2: The Last 75 Years. (2017). Million Teacher. Retrieved from: <https://www.1millionteachers.com/150-years-of-canadian-education-part-2-the-last-75-years/>
223. Ministerial Order (#016/97). *Teaching Quality Standard Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta*. (1997). Alberta Government. Retrieved from: [https://education.alberta.ca/media/1626523/english-tqs-card-2013\\_3.pdf](https://education.alberta.ca/media/1626523/english-tqs-card-2013_3.pdf)
224. Mitzel, H. (Ed.). (1982). *Encyclopedia of educational research*. [5th Edition]. Vol. 4. New York: The Free Press.
225. Moffatt, H. (1949). *An SOS from the Schools: Report of the Canadian Education Association's Committee on the status of the teaching profession*. Canadian Education Association, Toronto.
226. Morton, W. (1961). *The Canadian Identity*. Madison: University of Wisconsin Press.
227. Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941–974.
228. Naqvi, R., & Coburn, H. (2008). Assessment policy in teacher education: Responding to the personnel implications of language policy changes. *Current Issues in Language Planning*, 9(3), 235–248.
229. Nikiforuk, A. (1993). *School's Out: The Catastrophe in Public Education and What We Can Do About It*. Toronto, Ont.: McFarlane Walter & Ross.
230. Noonan, B., Hallman, D., & Scharf, M. (Eds.). (2006). *A history of education in Saskatchewan*. Regina, Canada: University of Regina: Canadian Plains Research Center Press.
231. OECD. *Development Co-operation Report 2011: 50th Anniversary Edition*. (2011). OECD Publishing.
232. O'Connor, K. (2009). *Puzzles rather than answers: Co-constructing a pedagogy of experiential, place-based and critical learning in Indigenous education*. [Unpublished doctoral thesis, McGill University].

233. O'Neill, P. G. (1986). Teacher Education or Teacher Training: Which is it? *McGill Journal of Education*, 21(3), 257–265.
233. Ontario College of Teachers Act. (1996). Retrieved from: <https://www.ontario.ca/laws/statute/96o12>
235. Ontario College of Teachers. *Requirements for Becoming a General Education Teacher in Ontario*. (2011). OCT.ca. Retrieved from: [http://www.oct.ca/become\\_a\\_teacher/registration\\_guides/general\\_education\\_teacher\\_e.pdf](http://www.oct.ca/become_a_teacher/registration_guides/general_education_teacher_e.pdf)
236. Ontario. Department of Education. Archives Descriptive Database. (2015). Retrieved from: [http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain.dll/144/ARCH\\_AUTHORITY/AUTH\\_DESC\\_DET\\_REP/SISN%202371?SESSIONSEARCH](http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain.dll/144/ARCH_AUTHORITY/AUTH_DESC_DET_REP/SISN%202371?SESSIONSEARCH)
237. Ontario Educational Services Corporation. (n.d.). Retrieved from: [https://rocketreach.co/ontario-education-services-corporation-profile\\_b47cebeafc4e0c97](https://rocketreach.co/ontario-education-services-corporation-profile_b47cebeafc4e0c97)
238. Ontario Institute for Studies in Education. (n.d.). Retrieved from: [https://www.oise.utoronto.ca/oise/About\\_OISE/index.html](https://www.oise.utoronto.ca/oise/About_OISE/index.html)
239. Ontario. Ministry of Education (1972–1993). (n.d.). Retrieved from: [http://ao.minisisinc.com/SCRIPTS/MWIMAIN.DLL/118020185/HEADING/Ontario.%20Ministry%20of%20Education%20\(1972-1993\)?KEYSEARCH&DATABASE=AUTH\\_JOIN](http://ao.minisisinc.com/SCRIPTS/MWIMAIN.DLL/118020185/HEADING/Ontario.%20Ministry%20of%20Education%20(1972-1993)?KEYSEARCH&DATABASE=AUTH_JOIN)
240. Ontario. Ministry of Education (1972–1993). (n.d.). Retrieved from: [http://ao.minisisinc.com/SCRIPTS/MWIMAIN.DLL/218014636/AUTH\\_JOIN/REFE/AA78?JUMP](http://ao.minisisinc.com/SCRIPTS/MWIMAIN.DLL/218014636/AUTH_JOIN/REFE/AA78?JUMP)
241. Ontario. Ministry of Education. The Provincial Schools Authority (PSA). (n.d.). Provincial and Demonstration Schools Branch. Retrieved from: <https://pdsbnet.ca/en/about-us/the-provincial-schools-authority-psa/>
242. Ontario Teachers' Pension Plan Board. (n.d.). OTPP. Retrieved from: <https://www.otpp.com/>

243. O'Reilly, R. (2001). *There is a revolution: The University of Calgary Master of Teaching Program*. (Paper presented at the meeting of the Canadian Society for the Study of Education). Laval, QC.
244. Oreopoulos, Ph. (2005). *Canadian Compulsory School Laws and their Impact on Educational Attainment and Future Earnings*. Family and Labour Studies Division, Statistics Canada and Department of Economics. Ottawa. University of Toronto.
245. Organisation for Economic Cooperation and Development. *Lessons from PISA for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education*. (2011). Paris, France: OECD Publishing.
246. Page, G., & Thomas, J. (1977). *International dictionary of education*. New York: Nichols Publishing.
247. Parvin, V. (1961). *Authorization of textbooks for the elementary schools of Ontario 1846–1950*. [A thesis submitted in requirements for the Degree Doctor of Education in the University of Toronto].
248. Paul, A., & John, R. (1989). *Youth, university and Canadian society: essays in the social history of higher education*. Kingston, Ont.: McGill-Queen's University Press, 369 p.
249. Peters, F., & Peter, L. (2012). *Education Policy*. The Canadian encyclopedia. Retrieved from: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/education-policy>
250. Peters, F., & Leslie, P. (2015). *Education Policy*. The Canadian Encyclopedia. Retrieved from: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/education-policy>
251. Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation*. New York and Toronto: Farrar and Rinehart.
252. Pool, J., & Davis, K., et al. (2012). *Evolution of Education: A Research Project on the Changing State of Teacher Education In Ontario During the 1970s*. Retrieved from: [https://www.curriculumhistory.org/Select\\_Subjects\\_in\\_the\\_History\\_of\\_Ontario\\_Education\\_files/Teacher%20Education%20In%20Ontario%20During%20the%201970s.pdf](https://www.curriculumhistory.org/Select_Subjects_in_the_History_of_Ontario_Education_files/Teacher%20Education%20In%20Ontario%20During%20the%201970s.pdf)

253. Portelli, J. (1994). A Philosophical Perspective on the Shapiro Report. *Mount Saint Vincent University*, 8(1), 29–39.
254. Queen's University Faculty of Education Course Calendar. 1974/1975.
255. Queen's University Faculty of Education Course Calendar. 1975/1976.
256. Raffan, J. (1995). Experiential education and teacher education. *Journal of Experiential Education*, 18(3), 117–119.
257. Report of the Minister of Education, Ontario, 1908. (n.d.). Toronto. Internet archiv. Retrieved from: [https://archive.org/stream/reportofminister1908onta/repor-tofminister1908onta\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/reportofminister1908onta/repor-tofminister1908onta_djvu.txt)
258. Report of the Royal Commission on Education in Ontario. (1950). Toronto: B. Johnston, Printer to the King, 970 p. Internet archiv. Retrieved from: <https://archive.org/details/reportofroyeduc1950onta/page/n11/mode/2up>
259. Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada by The Reverend Egerton Ryerson, D. D. (1847). Montreal: Lovell and Gibson, 210 p. Retrieved from: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=npj.32101047223977&view=1up&seq=7>
260. Responsible Government. *The citizen's guide to the Alberta Legislature: Sixth Edition*. (2007). Legislatyv Assembly of Alberta. Retrieved from: <http://www.assembly.ab.ca/pub/gdbook/CitizensGuide.pdf>
261. Ripley, A. (2010). What makes a good teacher? *The Atlantic (January/February)*, 1-10. Retrieved from: <http://www.theatlantic.com/doc/201001/good-teaching>
262. Risko, V., Roskos, K., & Vukelich, C. (2002). Preparing Teachers for Reflective Practice: Intentions, Contradictions, and Possibilities. *Language Arts*, 80(2), 134–144.
263. Rivlin, H. (1943). *Encyclopedia of modern education*. New York: The Philosophical Library of New York City.
264. Rohstock, A., & Tröhler, D. (2014). From the sacred nation to the unified globe: changing leitmotifs in teacher training in the Western world. In R. Bruno-Jofré &



- J. S. Johnston. (Eds.). Teacher Education in a Transnational World.* Toronto, ON: University of Toronto Press.
265. Rohstock, A., & Trohler, D. (2014). From the Sacred Nation to the Harmonized Globe. Changing Leitmotifs in Teacher Training in the Western World, 1870–2010. In *R. Bruno-Jofré & J. S. Johnston. (Eds.). Teacher Education in a Transnational World* (pp. 111–131). Toronto.
266. Rowntree, D. (1981). *A dictionary of education.* New York: Harper and Row.
267. Royal Commission on Education in Ontario. *For the love of learning: Report of the Royal Commission on Education in Ontario.* (1995). Toronto, ON: King's Printer.
268. Russell, T. (1998). Why doesn't teacher education begin with experience? *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 49–54.
269. Russell, T., McPherson, S., & Martin, A. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37–55.
270. 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).
271. Ryerson, E. (1846). *Report on a system of public elementary instruction for upper Canada, 1846.* Toronto, Warwick Bros. & Rutter. Vol. 6 (pp. 138–213).
272. Ryerson University. *Toronto Normal School, 1847–1947.* (1948). Toronto: Printed by School of Graphic Arts, Training and Re-establishment Institute. Internet archiv. Retrieved from: [https://archive.org/stream/torontonormalschool00schouoft/torontonormalschool00schouoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/torontonormalschool00schouoft/torontonormalschool00schouoft_djvu.txt)
273. Savic, A. (2018). From Windsor T om Windsor Teachers' College t eachers' College to Faculty of E aculty of Education, ducation, University of Windsor: A story of institutional change. Windsor, Ontario, Canada, 151 p. Scholarship at UWindsor. Retrieved from: <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=8570&context=etd>
274. Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. *Jossey-Bass higher education serie* (pp. 157–172).

275. School organizational models 2021. In *Wikipedia*. Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/School\\_organizational\\_models](https://en.wikipedia.org/wiki/School_organizational_models)
276. Shapiro, B. (1996). *Manitoba Teacher Education Programmes: An Option for the Future*. A Report to the Manitoba Department of Education and Training.
277. Sheehan, N., & Fullan, M. (1995). *Teacher education in Canada: A case study of British Columbia and Ontario*. Canadian Association for Teacher Education.
278. Schlechty, Ph. (1990). *Schools for the Twenty-First Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. Jossey-Bass Publishers San Francisco.
279. Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31.
280. Sills, D. (Ed.). (1968). *International encyclopedia of the social sciences*. Vol. 15. New York: MacMillan and The Free Press.
281. Simmons, B. (2002). *Regulations and Courses of Study for Provincial Normal Schools 1928–1929*. Victoria: King's Printer, 20 p. Retrieved from: <http://curric.library.uvic.ca/homeroom/content/topics/programs/curriclm/nschool.htm>
282. Smith, L. (1989). *Perspectives on teacher supply and demand in Ontario, 1988–2008*. Toronto, ON: Queen's Printer for Ontario.
283. Smyth, E. (2006). *The origins of FEUT: Inspiring Education. A Legacy of Learning 1907–2007: Celebrating 100 Years of Studies in Education at the University of Toronto*. OISE/UT. Retrieved from: [https://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/CENT%20PUB\\_15\\_10\\_06.pdf](https://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/CENT%20PUB_15_10_06.pdf)
284. Sorensen, P., Young, J., & Mandzuk, D. (2005). Alternative routes into the teaching profession. *Interchange*, 36(4), 371–403.
285. Speech from the Throne to Open the Third Session Thirty-Fourth Parliament of Canada (1991). Retrieved from: [https://www.ourcommons.ca/About/ProcedureAndPractice3rdEdition/ch\\_08\\_2-e.html](https://www.ourcommons.ca/About/ProcedureAndPractice3rdEdition/ch_08_2-e.html).
286. Stamp, R. (1982). *The Schools of Ontario, 1876–1976. Chapter 10: The Liberalization of the Big Blue Schoolhouse*. OHSS Toronto.

287. Ontario College of Teachers. *Standards of Practice*. (2021). Retrieved from: <https://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>
288. Wisenthalt, M. (2014). *Statistics Canada*. Statistics Canada. Retrieved from: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-516-x/sectionw/4147445-eng.htm>
289. Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (1996). (Un)Becoming a teacher: Negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 21(1), 65–83.
290. Swanson, M. (2018). *Updated Practice Standards Increase Inclusiveness*. Retrieved from: <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20magazine/Volume-99-2018-19/Number-1/Pages/Updated-Practice-Standards-Increase-Inclusiveness.aspx>
291. Swift, W. (1958). *Trends in Canadian education*. Canada: W. J. Gage.
292. O’Sullivan, B. (1999). Global Change and Educational Reform in Ontario and Canada. *Canadian Journal of Education*, 24(3), 311–325.
293. Taylor, A. (2001). *The Politics of Educational Reform in Alberta*. Toronto, Ont.: University of Toronto Press, Ontario.
294. Teacher Education Program Approval Standards. (2012, January 19). British Columbia Teachers’ Council. Retrieved from: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/bc-teacher-education-program-standards>
295. Teacher Education Program Approval Standards. (2019). BC Teachers’ Council. Retrieved from: [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/teacher-education-programs/tep\\_standards.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/teacher-education-programs/tep_standards.pdf)
296. The British North America Acts, 1867 to 1975. (n.d.). Retrieved from: <http://www.jamessmithcrenation.com/downloads/BNA%20ACT%201867.pdf>
297. The Constitution Act. (1982). CAID. Retrieved from: <https://caid.ca/ConstAct010208.pdf>

298. The Education Act in Alberta. (2019). Alberta School Council. Retrieved from: <https://www.albertaschoolcouncils.ca/education-in-alberta/the-education-act>
299. The Education Modernization Act. Bill 64. (2020). BC Teachers' Council. Retrieved from: <https://web2.gov.mb.ca/bills/42-3/b064e.php#A>
300. The New Teacher Induction Program. (2019). Ontario. Ministry of Education. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>
301. The Origins and of Veterans Benefits in Canada 1914–2004. (2004). Veterans Affairs Canada – Canadian Forces Advisory Council. Retrieved from: <https://www.veterans.gc.ca/public/pages/forces/nvc/reference.pdf>
302. Royal Commission on Renewing and Strengthening Our Place in Canada. *The Terms of Union: an Analysis of Their Current Relevance* [by Stephen May]. (2003, March). Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from: <https://www.gov.nl.ca/publicat/royalcomm/research/May.pdf>
303. Teacher Education Council. (n.d.). Canadian Education Council. Retrieved from: <http://www.canadianeducationcouncil.org/>
304. Teacher Education Pre-Service Programs. (2015). University of Ottawa. Retrieved from: <https://www.uottawa.ca/academic/info/regist/crs/0103/eduEN/edu-eng8.htm#3>
305. Teacher Education Program Handbook. (2019–2020). Brock University. Retrieved from: [https://brocku.ca/education/wp-content/uploads/sites/12/2019-2020-Program-Handbook\\_August-19-2019-1.pdf](https://brocku.ca/education/wp-content/uploads/sites/12/2019-2020-Program-Handbook_August-19-2019-1.pdf)
306. Teacher Education in Canada. (2014). ETEC. Retrieved from: [http://etec.cltl.ubc.ca/510wiki/Teacher\\_Education\\_in\\_Canada](http://etec.cltl.ubc.ca/510wiki/Teacher_Education_in_Canada)
307. Teacher Performance Appraisal. (2010). Technical Requirements Manual. Ontario, 39. Retrieved from: [http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA\\_Manual\\_English\\_september2010l.pdf/](http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010l.pdf/)
308. Teachers' Superannuation Commission. (n.d.). In Investopedia. Retrieved from: <https://www.investopedia.com/terms/o/ontario-teachers-pension-plan-board-otppb.asp>

309. Teaching Profession Act. (1987). Queen's Printer, Victoria, British Columbia, Canada. Retrieved from: <https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/93consol17/93consol17/87019>
310. Tinajero, J. (1992). *Raising Career Aspirations of Hispanic Girls*. Bloomington, 1992.
311. Titley, E. (1990). *Canadian education: Historical themes and contemporary issues*. Calgary, AB: Detselig Enterprises Ltd.
312. Teachers, Teacher Education, and Professional Development. (2015). TIMSS Encyclopedia. Retrieved from: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/canada/teachers-teacher-education-and-professional-development/>
313. The Constitutional Act. (1791). Ministry of Children, Community and Social Services. Retrieved from: [https://www.mcscs.gov.on.ca/en/dshistory/reasons/constitutional\\_act.aspx](https://www.mcscs.gov.on.ca/en/dshistory/reasons/constitutional_act.aspx) .
314. The Editors of Encyclopaedia Britannica. Quebec Act Great Britain. (1774). Encyclopaedia Britannica. Retrieved from: <https://www.britannica.com/event/Quebec-Act>
315. The University of British Columbia. *Bachelor of Education Program. Policy Handbook*. (2011). Teacher Education Office. Retrieved from: [https://studyco.com/db/files/images/pdf/1/694\\_5593958.pdf](https://studyco.com/db/files/images/pdf/1/694_5593958.pdf)
316. The voice of Canadian teachers on teaching and learning. (2011). Ottawa: Canadian Teachers' Federation, 96 p. Retrieved from: [https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/TeacherVoice2011\\_EN\\_WEB-2ed.pdf](https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/TeacherVoice2011_EN_WEB-2ed.pdf)
317. Theobald, P., & Curtiss, J. (2000). Communities as curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1), 106–111.
318. Thomas, C. (1972). *Indian Education in Canada*. [A thesis for the Degree of Master of Arts. McMaster University].
319. Thomson, G. (2000). A fondness for charts and children: Scientific progressivism in Vancouver schools, 1920-50. *Historical Studies in Education*, 12, 111–128.

320. Thomas, G. (2018). *History Lesson: A look back at the development of professional standards for Alberta teachers.*
321. Thomas, L. (Ed.). (2013). *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century.* Canadian Association for Teacher Education. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/292996184/download>
322. Tomlinson, C., Brighton, C., & Hertberg, H. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms. *A Review of Literature. Journal for the Education of the Gifted, 27*(2/3), 119–145.
323. Tomkins, G. (1986). *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum.* Scarborough, Ontario: Prentice-Hall Canada Inc.
324. Toronto Normal School, 1847–1947. (An edition 1948). Printed by School of Graphic Arts, Training and Re-establishment Institute in Toronto, 76 p. Internet Archive. Retrieved from: [https://archive.org/stream/torontonormalschool00schouoft/torontonormalschool00schouoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/torontonormalschool00schouoft/torontonormalschool00schouoft_djvu.txt)
325. The Union Act. (1840). [lgontario.ca](http://lgontario.ca). Retrieved from: <https://www.lgontario.ca/custom/uploads/2017/04/Act-of-Union-1840.pdf>
326. Tröhler, D., & Bruno-Jofré, R. (2014). The historian's métier: A critical engagement with history of education, *Encounters in Theory and History of Education. Encounters/Encuentros/Rencontres on Education, 15*, 13–18.
327. University of Alberta. (2007). *Undergraduate admission: Faculty of Education.*
328. University of Regina. Academic calendar (2005/2006). (n.d.). URegina. Retrieved from: <https://www.uregina.ca/student/registrar/resources-for-students/academic-calendars-and-schedule/undergraduate-calendar/assets/pdf/archived/2005-2006.pdf>
329. University of Saskatchewan. *Hilda Neatby's So Little for the Mind published.* (1953). Events in the History of the University Saskatchewan. Retrieved from: [http://scaa.usask.ca/gallery/uofs\\_events/articles/1953.php](http://scaa.usask.ca/gallery/uofs_events/articles/1953.php)

330. Veterans Well-being Act. (2005). Justice Website. Retrieved from: <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-16.8/page-1.html#h-68170>
331. Wald, S., Fang, T. (2008). Overeducated Immigrants in the Canadian Labour Market: Evidence from the Workplace and Employee Survey. *Canadian Public Policy*, 34(4), 457–479.
332. Walker, J., & Hsing Chi von Bergmann. (2013). Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 65–92.
333. Wallin, D., & Young, J. (2014). *The Structure of Canadian Schooling*. (5th Edition). University of Manitoba. Retrieved from: <https://home.cc.umanitoba.ca/~wallind/chaptertwo5.html>
334. Walters, L., Garii, B., & Walters, T., (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*. Vol. 20, suppl. nos., 1–2, 151–158.
335. Wideen, M., & Holborn, P. (1986). Research in Canadian teacher education: Promises and problems. *Canadian Journal of Education*, 11(4), 557–567.
336. Williams, F. (1992). *Judicial Commission on Minorities*. Annual Report. New York.
337. Wilson, D. (1978). The Pre-Ryerson years. In N. McDonald, A. Chaiton. (Eds.). *Egerton Ryerson and his times* (pp. 9–42). McMillan of Canada.
338. Who's responsible for your child's education? (2009). Ministry of Education. Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/whosresp.html>
339. Young, J. (2004). Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32(1).
340. Young, J., Halb, C., & Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: The cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23, 81–93.
341. Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Crowell.

342. Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education programs “washed out” by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.
343. Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan (pp. 329–348).
344. Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326–340.
345. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
346. Zhou, G., Smith, C., Potter, M., Wang, D., Menezes, F., & Kaur, G. (2020). Connecting best practices for teaching international students with student satisfaction: A review of stem and non- stem student perspectives. In V. Tavares. (Ed.). *Multidisciplinary perspectives on international student experience in Canadian higher education*, (pp. 63–80). IGI Global. Retrieved from: <https://www.uwindsor.ca/education/131/dr-guoqiang-george-zhou>



## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Категоріальний аналіз основних наукових дефініцій дослідження

Поняття	Тлумачення	Словник
Передумова	Попередня умова існування, виникнення, діяння і т. ін. чого-небудь.	Словник української мови. (1975). Т. 6, авт. кол. за ред. І.К. Білодід, Київ: “Наукова думка”, с. 178.
Передумова	Попередня умова існування, виникнення, діяння і т. ін. чого-небудь.	Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2004), авт. кол. за ред. В.Т. Бусел, Київ, Ірпінь: Перун, с. 725.
Підготовка	Забезпечувати здійснення, проведення, існування чого-небудь, завчасно роблячи, готуючи до цього все необхідне.	Словник української мови. (1975). Т. 6, авт. кол. за ред. І.К. Білодід, Київ: “Наукова думка”, с. 418.
Підготовка	Запас знань, навичок, досвід і т. ін. набутий у процесі навчання, практичної діяльності.	Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2004), авт. кол. за ред. В.Т. Бусел, Київ, Ірпінь: Перун, с.767.
Розвиток	Процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого.	Словник української мови. (1977). Т. 8, авт. кол. за ред. І.К. Білодід, Київ: “Наукова думка”, с. 631

Розвиток	Ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості.	Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2004). За авт. кол. за ред. В.Т. Бусел, Київ, Ірпінь: Перун, с. 1043.
Розвиток	Специфічний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, накопичення кількісних змін і перехід їх в якісні.	Словник педагогічних та психологічних термінів. (2019). За заг. ред Н. А. Несторук, Бахмут, с. 107.
Тенденція	Напрямок розвитку чогонебудь.	Словник української мови. (1979). Т.10, авт. кол. за ред. І.К. Білодід, Київ: “Наукова думка”, с.72
Тенденція	Напрямок розвитку чогонебудь.	Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2004). Авт. кол. за ред. В.Т. Бусел, Київ, Ірпінь: Перун, 1238.
Тенденція	Можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямку.	Словник термінів з професійної освіти. (2013). Авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран, Переяслав-Хмельницький: Видавництво КСВ, 244.

Педагогічна освіта	Професійна підготовка всіх осіб, причетних до навчання і виховання молодого покоління.	Енциклопедія освіти. (2008). Головний редактор В. Г. Кремень, Київ, 646.
Чинник	Умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис.	Словник української мови. (1980). Т.11, авт. кол. за ред. І.К. Білодід, Київ: “Наукова думка”, 326.

## Додаток Б

**Нормативне забезпечення тенденцій підготовки вчителя  
початкової школи Канади (1950 – 2010 рр.)**

<b>Рік</b>	<b>Назва документу</b>	<b>Освітні зміни</b>
1954 р.	Закон про адміністрацію шкіл (The Schools Administration Act), Онтаріо.	Встановлював мінімальний вік закінчення навчання для всіх дітей Онтаріо у 16 років, але разом із тим дозволяв підліткам, яким більше 14 років працювати на сімейній фермі, вдома чи в іншому місці, якщо це було необхідним для існування (Oreopoulos, 2005).
1968 р.	Закон «Про двомовну освіту» (Bilingual Education Act), Онтаріо.	Надання всім учасникам освітнього процесу рівних можливостей до здобуття освіти.
1974 р.	Закон № 22 «Про офіційну мову», Квебек (Quebec's Bill 22)	Він передбачав, що діти усіх іммігранти, що прибули до цієї провінції, були зараховані до французьких шкіл.  Більше 34% персоналу в системі виховання аборигенів отримали місцевий статус після того, як контроль за навчальним планом був наданий радам гуртів та індієським комітетам з питань освіти від уряду.
1977 р.	Закон №101 «Хартія французької мови» (Charte de la langue française), Квебек.	Французька мова стала офіційною для провінції Квебек. Освіта французькою мовою - обов'язкова для іммігрантів, а також для тих, хто приїхав з інших провінцій Канади за умови, якщо відсутня «взаємна угода»

		(“reciprocal agreement”) між Квебеком та цією провінцією.
1982 р.	Закон №23, Конституційний акт (The Constitution Act)	У будь-якій провінції Канади, згідно цього документу, у родинах, в яких дитина здобула чи здобуває початкову або середню освіту на французькій чи англійській мові, мала право на те, щоб усі діти родини здобували освіту тією ж мовою.
1992 р.	Конституційний акт (The Constitution Act) (1982 р.), розділ 43	Внесення змін до розділу 17 «Умови Союзу між Канадою та Ньюфаундлендом («The Terms of Union between Canada and Newfoundland») з метою скасування конфесійної системи освіти, яка діяла в усіх школах провінції Ньюфаундлену.
1996 р.	Закон №31, «Акт про вчительський коледж Онтаріо» (Ontario College of Teachers Act	Передбачає регулювання навчання педагогів, надання кваліфікації випускників коледжу; здійснення акредитації професійних програм підготовки вчителів.
1996 р.	Закон №30 «Про якість освіти та підзвітності» (Education Quality and Accountability Office Act), Онтаріо.	Законопроект створює Управління якості освіти та підзвітності. Він включає оцінку ефективності початкової та середньої шкільної освіти та оцінку навчальних досягнень учнів початкової та середньої школи.

1997 р.	Закон № 104, «Про зменшення шкільних рад» (Fewer School Boards Act), Онтаріо.	Законопроект створює Комісію з удосконалення освіти (Education Improvement Commission) та наділяє її повноваженнями та обов'язками контролювати перехід до нової системи управління освітою в Онтаріо.
1997	Закон №160, «Про підвищення якості освіти», Онтаріо.	Кількість щорічних днів "професійної діяльності", що фінансували провінціями, було скорочено. Уряд провінції визначав обмеження щодо кількості класів, часу підготовки вчителів, часу звільнення адміністрації та тривалості навчального року. Урядові повноваження щодо скорочення часу на підготовку вчителів призвели до економії сотень мільйонів доларів.
2000 р.	Закон №74, «Про підзвітність освіти», Онтаріо.	Уряд назвав вчительський коледж Онтаріо агенцією, що відповідає за управління обов'язковою політикою професійного навчання учителів, включаючи акредитацію діяльності з підвищення кваліфікації та адміністрування процесів ведення діловодства та оцінки для переатестації.
2010 р.	Закон №103, Квебек.	Передбачав здобуття англійської освіти в приватних закладах упродовж трьох років. Уперше католицькі та окремі навчальні заклади могли працювати в одному приміщенні.

(таблиця розроблена автором)

Додаток підготовлено на основі опрацьованого джерела: (Anderson, Jaafar, 2002)

**Додаток В**  
**Мережа університетів у провінціях Канади у хронологічних межах**  
**(1990 –2010-ті)**  
**Педагогічна освіта в Онтаріо**  
**(Teacher Education in Ontario)**

Назва закладу	Покликання
Університет Брока (Brock University)	<a href="https://brocku.ca/education/">https://brocku.ca/education/</a>
Університет Чарльза Стюрта (Charles Sturt University)	<a href="https://arts-ed.csu.edu.au/">https://arts-ed.csu.edu.au/</a>
Університет Лейкхед (Lakehead University)	<a href="http://education.lakeheadu.ca/">http://education.lakeheadu.ca/</a>
Лаврентійський університет (Laurentian University)	<a href="https://laurentian.ca/faculty/education">https://laurentian.ca/faculty/education</a>
Ніагарський університет (Niagara University)	<a href="https://www.niagara.edu/teacher-education">https://www.niagara.edu/teacher-education</a>
Університет Ніпісінга (Nipissing University)	<a href="http://www.nipissingu.ca/educatio">http://www.nipissingu.ca/educatio</a>
OISE/Університет Торонто (OISE/University of Toronto)	<a href="https://www.oise.utoronto.ca/oise/Home/">https://www.oise.utoronto.ca/oise/Home/</a>
Королівський університет (Queen's University)	<a href="http://educ.queensu.ca/index.html">http://educ.queensu.ca/index.html</a>
Університетський коледж Рідемер (Redeemer University College)	<a href="http://www.redeemer.on.ca/acade">http://www.redeemer.on.ca/acade</a>
Трентський університет (Trent University)	<a href="https://www.trentu.ca/education/faculty-and-research">https://www.trentu.ca/education/faculty-and-research</a>
Університетський коледж Тиндейла (Tyndale University College)	<a href="https://www.tyndale.ca/education/program">https://www.tyndale.ca/education/program</a>

Технологічний інститут Університету Онтаріо (University of Ontario Institute of Technology)	<a href="https://education.ontariotechu.ca/">https://education.ontariotechu.ca/</a>
Університет Оттави (University of Ottawa)	<a href="http://www.uottawa.ca/academic/e">http://www.uottawa.ca/academic/e</a>
Західний університет (Western University)	<a href="https://www.edu.uwo.ca/">https://www.edu.uwo.ca/</a>
Йоркський університет (York University)	<a href="http://www.edu.yorku.ca/">http://www.edu.yorku.ca/</a>
Університет Вілфріда Лоріє (Wilfrid Laurier University)	<a href="https://wlu.ca/programs/?filter=faculty-of-education">https://wlu.ca/programs/?filter=faculty-of-education</a>
Віндзорський університет (University of Windsor)	<a href="http://www.uwindsor.ca/edfac">http://www.uwindsor.ca/edfac</a>

**Педагогічна освіта в Британській Колумбії  
(Teacher Education in British Columbia)**

<b>Назва закладу</b>	<b>Покликання</b>
Університет Саймона Фрейзера (Simon Fraser University)	<a href="http://www.educ.sfu.ca/">http://www.educ.sfu.ca/</a>
Університет Томпсона Ріверса (Thompson Rivers University)	<a href="http://www.cariboo.bc.ca/educatio">http://www.cariboo.bc.ca/educatio</a>
Західний університет Трініті (Trinity Western University)	<a href="http://www.twu.ca/education/">http://www.twu.ca/education/</a>
Університет Британської Колумбії (University of British Columbia)	<a href="http://www.educ.ubc.ca/">http://www.educ.ubc.ca/</a>
Університет Британської Колумбії Оканаган (University of British Columbia Okanagan)	<a href="https://education.ok.ubc.ca/degrees-programs/bachelor-of-education/">https://education.ok.ubc.ca/degrees-programs/bachelor-of-education/</a>



Університет Північної Британської Колумбії (University of Northern British Columbia)	<a href="http://www.unbc.ca/education/">http://www.unbc.ca/education/</a>
Університет Вікторії (University of Victoria)	<a href="http://www.educ.uvic.ca/">http://www.educ.uvic.ca/</a>
Університет долини Фрейзер (University of the Fraser Valley)	<a href="http://www.ucfv.bc.ca/aded">http://www.ucfv.bc.ca/aded</a>
Університет острова Ванкувер (колишній університет-коледж Маласпіни) (Vancouver Island University)	<a href="https://educ.ubc.ca/">https://educ.ubc.ca/</a>

**Педагогічна освіта в Квебек  
(Teacher Education in Quebec)**

<b>Назва закладу</b>	<b>Покликання</b>
Університет Макгілла (McGill University)	<a href="https://www.mcgill.ca/education/">https://www.mcgill.ca/education/</a>
Університет Шербрук (Universite De Sherbrooke)	<a href="http://www.usherbrooke.ca/education/">http://www.usherbrooke.ca/education/</a>
Університет Лаваль (Université Laval)	<a href="https://www.ulaval.ca/">https://www.ulaval.ca/</a>

**Педагогічна освіта в Саскачеван  
(Teacher Education in Saskatchewan)**

<b>Назва закладу</b>	<b>Покликання</b>
Педагогічний коледж, Університет Саскачевана (Саскатун) (College of Education University of Saskatchewan (Saskatoon))	<a href="https://education.usask.ca/">https://education.usask.ca/</a>

Університет Регіна (University of Regina)	<a href="https://www.uregina.ca/education/">https://www.uregina.ca/education/</a>
---	---

**Педагогічна освіта в Альберті  
(Teacher Education in Alberta)**

<b>Назва закладу</b>	<b>Покликання</b>
Освітня школа, Університетський коледж Амбросія (Ambrose University College)	<a href="https://ambrose.edu/school-of-education">https://ambrose.edu/school-of-education</a>
Канадський університетський коледж (Canadian University College)	<a href="https://www.ualberta.ca/education/index.html">https://www.ualberta.ca/education/index.html</a>
Університетський коледж Конкордії в Альберті (Concordia University College of Alberta)	<a href="https://concordia.ab.ca/education/">https://concordia.ab.ca/education/</a>
Королівський університетський коледж (The King's University College)	<a href="https://www.ualberta.ca/education/index.html">https://www.ualberta.ca/education/index.html</a>
Університетський коледж Святої Марії (St. Mary's University College)	<a href="https://www.smu.ca/academics/education-welcome.html">https://www.smu.ca/academics/education-welcome.html</a>
Університет Альберти (University of Alberta)	<a href="http://www.education.ualberta.ca/">http://www.education.ualberta.ca/</a>
Університет Калгарі (University of Calgary)	<a href="http://external.educ.ucalgary.ca/">http://external.educ.ucalgary.ca/</a>
Університет Летбриджа (University of Lethbridge)	<a href="http://www.edu.uleth.ca/">http://www.edu.uleth.ca/</a>

**Педагогічна освіта в Юкон  
(Teacher Education in Yukon)**

<b>Назва закладу</b>	<b>Покликання</b>
----------------------	-------------------

Освітня програма з етнічної підготовки вчителів, Коледж Юкон	<a href="http://www1.yukoncollege.yk.ca/">http://www1.yukoncollege.yk.ca/</a>
--	---

**Педагогічна освіта у Ньюфаундленд і Лабрадори  
(Teacher Education in Newfoundland and Labrador)**

Назва закладу	Покликання
Меморіальний університет Ньюфаундленда (Memorial University of Newfoundland)	<a href="http://www.mun.ca/educ">http://www.mun.ca/educ</a>

**Педагогічна освіта в Манітобі  
(Teacher Education in Manitoba)**

Назва закладу	Покликання
Університет Манітоби (University of Manitoba)	<a href="http://www.umanitoba.ca/faculties">http://www.umanitoba.ca/faculties</a>
Університет Вінніпегу (University of Winnipeg)	<a href="https://www.uwinnipeg.ca/education/">https://www.uwinnipeg.ca/education/</a>
Освітнє відділення, університетський коледж Св. Боніфація	<a href="http://www.ustboniface.mb.ca/su/">http://www.ustboniface.mb.ca/su/</a>
Університет Брендона (Brandon University)	<a href="http://www.brandonu.ca/Academi">http://www.brandonu.ca/Academi</a>

**Педагогічна освіта в Новій Шотландії  
(Teacher Education in Manitoba Nova Scotia)**

Назва закладу	Покликання
Меморіальний університет Ньюфаундленда (Memorial University of Newfoundland)	<a href="https://www.mun.ca/educ/">https://www.mun.ca/educ/</a>

Університет Святого Франциска Ксаверія (St Francis Xavier University)	<a href="http://www.stfx.ca/academic/educ">http://www.stfx.ca/academic/educ</a>
Університет гори Святого Вінсента (Mount Saint Vincent University)	<a href="http://www.msvu.ca/education/">http://www.msvu.ca/education/</a>
Університет Акадії (Acadia University)	<a href="http://ace.acadiau.ca/fps/educ/hom">http://ace.acadiau.ca/fps/educ/hom</a>
Університет Далхаузі (Dalhousie University)	<a href="https://www.dal.ca/academics/faculties.html">https://www.dal.ca/academics/faculties.html</a>

**Педагогічна освіта в Ньюбрансвіку  
(Teacher Education in Manitoba New Brunswick)**

Назва закладу	Покликання
Університет Нью Брансвік (University of New Brunswick)	<a href="http://www.unbf.ca/education/">http://www.unbf.ca/education/</a>
Освітнє відділення, Університет Св. Томаса (Department of Education, St. Thomas University)	<a href="http://www.stthomasu.ca/academic/educ/index.htm">http://www.stthomasu.ca/academic/educ/index.htm</a>
Університет Нью-Брансвік-Фредеріктон і Сент-Джон (University of New Brunswick-Fredericton and Saint John)	<a href="https://www.unb.ca/fredericton/education/">https://www.unb.ca/fredericton/education/</a>
Університет Святого Томаса (St. Thomas University)	<a href="https://www.stu.ca/education/faculty/">https://www.stu.ca/education/faculty/</a>
Університет Монктону (Université de Moncton)	<a href="http://www.umoncton.ca/educ/page.htm">http://www.umoncton.ca/educ/page.htm</a>

**Педагогічна освіта на острові принца Едварда  
(Pedagogical education on Prince Edward Island)**

Назва закладу	Покликання

Університет Острова принца Едварда	<a href="http://www.upei.ca/~fac_ed">http://www.upei.ca/~fac_ed</a>
------------------------------------	---

(таблица розроблена автором)

Джерело: Teacher Education in Canada. (2014). Retrieved from:  
[http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Teacher\\_Education\\_in\\_Canada](http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Teacher_Education_in_Canada)

**Додаток Г**

**Київський університет імені Бориса Грінченка**  
**Педагогічний інститут**  
**Кафедра педагогіки та психології**

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**  
**Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді**  
**(друга половина XX – початок XXI століття)**  
**з навчальної дисципліни за вибором студентів**

спеціальності 013 Початкова освіта  
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
освітньої програми 013.00.01 Початкова освіта

**Київ 2020-2021**

**Розробник:**

Хомич Оксана Олександрівна, учителька початкових класів, учитель-методист ТОВ «НВК «Новопечерська школа» (м. Київ), аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка

Робочу програму розглянуто і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту

Протокол від 10 січня 2019 р. № 1

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_ Г. І. Іванюк

## 1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Характеристика дисципліни за формами навчання	
	денна	заочна
<b>Тенденції підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина XX – початок XXI століття)</b>		
Вид дисципліни	за вибором студентів	
Мова викладання, навчання та оцінювання	українська	
Загальний обсяг кредитів/год	4/120	
Курс	3	3
Семестр	5	5
Кількість змістових модулів з розподілом	4	
Обсяг кредитів	120	120
Обсяг годин, в тому числі:		
Аудиторні	48	16
Модульний контроль	8	-
Семестровий контроль	30	30
Самостійна робота	34	74
Форма семестрового контролю	екзамен	екзамен



## **2. Мета та завдання навчальної дисципліни**

Мета навчальної дисципліни – формування у студентів спеціальності «Початкова освіта» системних знань про тенденції педагогічної освіти та підготовки вчителя до роботи в початковій школі Канади відповідно до цивілізаційних викликів і інтернаціоналізації освіти; розвиток готовності до впровадження продуктивних ідей підготовки вчителя початкової школи в Канаді в освітній простір України в умовах розбудови Нової української школи.

Зміст навчальної дисципліни «Тенденції підготовки вчителя початково школи Канади (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» що спрямовані на формування зорієнтований на розв'язання завдань, що спрямовані на:

- ЗК-1. Здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства.
- ЗК-3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.
- ЗК-6. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
- ЗК-7. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.
- СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперування ними у професійній діяльності.

## **3. Результати навчання за дисципліною**

- ПР-06. Інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти та трансформувати їх у різні форми.

- ПР-12. Застосовувати методи та прийоми навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та інтегрувати зміст різних освітніх галузей у стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності в початковій школі, оцінювати результативність їх застосування.

## 4. Структура навчальної дисципліни

Тематичний план для денної форми навчання

Назва змістових модулів, тем	Усього	Розподіл годин між видами робіт					
		Аудиторна:					
		Лекції	Семинарські	Практичні	Лабораторні	Індивідуальні	Самостійні
<b>Змістовий модуль 1. Передумови становлення системи підготовки вчителя початкової школи у провінціях Канади (1863 - 1950)</b>							
Тема 1. Наукова інтерпретація становлення та розвитку вчителя початкової школи в зарубіжних та українських джерелах.	8	2	2	2	-	-	2
Тема 2. Основи законодавства урядів Канади про підготовку вчителя початкової школи.	8	2	-	2	-	-	4
Тема 3. Чинники становлення та розвитку підготовки вчителя початкової школи на теренах Канади.	10	2	2	2	-	-	4
Модульний контроль	2						
<b>Разом</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>10</b>
<b>Змістовий модуль 2. Характеристика провідних тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950 – 2010-ті рр.)</b>							
Тема 4. Освітня політика урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів (1950-2010-ті рр.).	10	2	2	2	-	-	4
Тема 5. Професіоналізація та дерегуляція педагогічної освіти вчителя початкової школи.	10	2	2	2	-	-	4
Модульний контроль	2						
<b>Разом</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>8</b>
<b>Змістовий модуль 3. Організаційне та змістово-методичне забезпечення вдосконалення підготовки вчителя початкової школи в освітньому середовищі Канади</b>							
Тема 6. Вдосконалення стандартів якості підготовки вчителів початкової школи в провінціях Канади: порівняльний аспект.	10	2	2	2	-	-	4
Тема 7. Програмове забезпечення підготовки вчителів початкової школи на провінційному рівні в Канаді	8	2	-	2	-	-	4
Модульний контроль	2						

<b>Разом</b>	20	4	2	4	-	-	8
<b>Змістовий модуль 4. Концептуальні ідеї імплементації продуктивних практик підготовки вчителя початкової школи в Канаді в освітньому просторі України.</b>							
Тема 8. Перспективні ідеї підготовки вчителя початкової школи в Канаді в контексті розбудови Нової української школи.	8	2	-	2	-	-	4
Тема 9. Програма адаптації продуктивного досвіду фахової підготовки вчителя початкової школи в Канаді до умов освітнього процесу України	10	2	2	2	-	-	4
<b>Модульний контроль</b>	2						
<b>Разом</b>	20	4	2	4	-	-	8
<b>Підготовка та проходження контрольних заходів</b>	30						
<b>Усього</b>	120	18	12	18	-	-	34

## Тематичний план для заочної форми навчання

Назва змістових модулів, тем	Усього	Розподіл годин між видами робіт					
		Аудиторна:					
		Лекції	Семінарські	Практичні	Лабораторні	Індивідуальні	Самостійні
<b>Змістовий модуль 1. Передумови становлення системи підготовки вчителя початкової школи у провінціях Канади (1863 - 1950)</b>							
Тема 1. Наукова інтерпретація становлення та розвитку вчителя початкової школи в зарубіжних та українських джерелах.	8	-	-	-	-	-	2
Тема 2. Основи законодавства урядів Канади про підготовку вчителя початкової школи.	10	2	-	-	-	-	8
Тема 3. Чинники становлення та розвитку підготовки вчителя початкової школи на теренах Канади.	10	-	-	2	-	-	8
<b>Разом</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>24</b>
<b>Змістовий модуль 2. Характеристика провідних тенденцій підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950 – 2010-ті рр.)</b>							
Тема 4. Освітня політика урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів (1950-2010-ті рр.).	10	-	2	-	-	-	8
Тема 5. Професіоналізація та дерегуляція педагогічної освіти вчителя початкової школи.	10	2	-	-	-	-	8
<b>Разом</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>16</b>
<b>Змістовий модуль 3. Організаційне та змістово-методичне забезпечення вдосконалення підготовки вчителя початкової школи в освітньому середовищі Канади</b>							
Тема 6. Вдосконалення стандартів якості підготовки вчителів початкової школи в провінціях Канади: порівняльний аспект.	12	2	-	-	-	-	10
Тема 7. Програмове забезпечення підготовки вчителів початкової школи на провінційному рівні в Канаді	10	-	2	-	-	-	8
<b>Разом</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>18</b>
<b>Змістовий модуль 4. Концептуальні ідеї імплементації продуктивних практик підготовки вчителя початкової школи в Канаді в освітньому просторі України</b>							
Тема 8. Перспективні технології формування читацьких та мовленнєвих умінь та навичок - «Щоденні 5» («Daily 5»).	12	2	-	2	-	-	8
Тема 9. Перспективні технології формування читацьких та мовленнєвих умінь та навичок - технологія «Book Talk» .	8	-	-	-	-	-	8
<b>Разом</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>16</b>
<b>Підготовка та проходження контрольних заходів</b>	<b>30</b>						
<b>Усього</b>	<b>120</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>74</b>

## 5. Програма навчальної дисципліни

### ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.

#### ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОВІНЦІЯХ КАНАДИ (1863 - 1950)

**Тема 1. Наукова інтерпретація становлення та розвитку вчителя початкової школи в зарубіжних та українських джерелах.**

Мета, завдання, актуальність курсу в освітній галузі. Методологічне підґрунтя курсу. Законодавчі та нормативні акти провінцій Канади з питань розвитку шкільної освіти і підготовки вчителів. Джерельна база дослідження: звіти відомств Міністерства освіти, архівні, дидактичні, довідкові джерела.

**Основні поняття теми:** передумова, наукова проблема, провінції, юрисдикція, трансформація, програмове забезпечення, багатокультурне середовище, фахова підготовка.

#### *Рекомендовані джерела*

**Основні:** [2].

**Додаткові:** [5].

**Додаткові ресурси:** [1].

**Тема 2. Основи законодавства урядів Канади про підготовку вчителя початкової школи.**

Нормативно-правові передумови поступу тенденцій підготовки вчителів початкової школи в хронологічних межах (1863 - 1950). Становлення нормальних і модельних шкіл у Канаді. Діяльність нормальних шкіл у Канаді упродовж другої половини XIX століття. Робота першої нормальної школи в Онтаріо. Егертон Раерсон - батько-засновник закладів із підготовки вчителів початкових класів. Соціально-педагогічні передумови підготовки вчителів. Реформа галузі шкільної освіти і підготовки педагогів на прикладі провінцій

Альберта і Онтаріо. Роль громадських спілок у становленні передумов розвитку підготовки вчителів початкової школи. Законодавчої та організаційно-освітньої передумови підготовки вчителів.

**Основні поняття теми:** нормальна школа, конституція Канади, муніципальні шкільні управління, Егертон Раерсон, освітній процес, поступ, демографія, ретроспективний аналіз, еволюційні зміни.

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [2; 3; 13]

**Додаткові:** [2; 14]

**Додаткові ресурси:** [3].

**Тема 3. Чинники становлення та розвитку підготовки вчителя початкової школи на теренах Канади.**

Зміни в процесі підготовки вчителів початкової школи Канади. Тенденція підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1980-1990). Тенденція зростання професіоналізації та дерегуляції педагогічної освіти вчителя початкової школи. Періодизація підготовки вчителя початкової школи Канади. Структурування органів управління освітою в Канаді.

**Основні поняття теми:** чинники, поступ, періодизація, підготовка, тенденції, колаборація.

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [4; 5; 16].

**Додаткові:** [4; 9]

**Додаткові ресурси:** [1]

**ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.**

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950 – 2010-ті рр.)**

**Тема 4. Освітня політика урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів (1950-2010-ті рр.).**

Канада як федеративна країна. Законодавча влада Канади. Структурна вертикаль влади Канади. Роль міністра в освітній сфері та його відповідальність. Типова структура провінційного відділу освіти. Дворівнева освітня політика Канади. Демографічні та економічні чинники розвитку освіти. Роль шкільної політики в процесі організації навчання учнів. Напрями розвитку освітньої політики.

**Основні поняття теми:** освітня політика, провінційний та федеральний рівень, географічний чинник, демографічний чинник, організація навчання, нормативно-правове забезпечення.

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [2; 14].

**Додаткові:** [15].

**Додаткові ресурси:** [1].

**Тема 5. Професіоналізація та дерегуляція педагогічної освіти вчителя початкової школи.**

Інституалізація підготовки вчителя початкової школи. Чинники вдосконалення навчальних програм підготовки вчителів. Навчальні програми та курси Королівського університету з підготовки вчителів. Консультативний комітет з підготовки вчителів початкових класів Онтаріо та його роль. Програма початкової підготовки вчителів Онтаріо (Initial teacher preparation) (ІТР) та її навчальний зміст. Мортімер Адлер та його підхід до підготовки вчителів. Поняттєвий апарат та його оновлення: зміна поняття «підготовка» («training») на професійне «навчання» («learning»). Педагогічні факультети Канади.

**Основні поняття теми:** інституалізація, навчальні програми, курси, Онтаріо, консультативний комітет, навчання, професійна підготовка, професіоналізм.

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [7 ].

**Додаткові:** [16].

**Додаткові ресурси:** [4 ].

**ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.**

**ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ТА ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КАНАДИ**

**Тема 6. Вдосконалення стандартів якості підготовки вчителів початкової школи в провінціях Канади: порівняльний аспект.**

Аналіз стандартів практики підготовки вчителів початкової школи у провінціях Канади. Ознайомлення з поняттями «компетенції», «інклюзивне навчання», «учитель», «учень», «шкільний консультант», «шкільний орган», «шкільна спільнота», «показники», «місцева громада», «стандарт якості». Ефективне сприйняття відносин. Навчання упродовж життя. Становлення інклюзивного навчального середовища. Особистий розвиток вчителя у сфері перших націй, метисів та інуїтів.

**Основні поняття теми:** інклюзія, стандарти практики, консультант, комунікація, демонстрація, довгострокове планування.

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [2; 3].

**Додаткові:** [17].

**Додаткові ресурси:** [5].



## **Тема 7. Програмове забезпечення підготовки вчителів початкової школи на провінційному рівні в Канаді.**

Місія та візія підготовки вчителів початкової школи в Канаді. Підвищення кваліфікації та сертифікація педагогів. Професійний підготовка, супровід майбутніх педагогів. Професійне портфоліо. Академічні правила та їх роль у процесі навчання. Освітні факультети та види практик: альтернативна, міжнародна. Рекомендації щодо підготовки вчителів. Види практик: початковий досвід у школі, двотижневий практикум, розширений практикум.

**Основні поняття теми:** місія, візія, кваліфікація, альтернатива, рекомендації, програмове забезпечення.

### ***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [2; 3; 4].

**Додаткові:** [8].

**Додаткові ресурси:** [5].

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4.**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПРОДУКТИВНИХ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ**

**Тема 8. Перспективні технології формування читацьких та мовленнєвих умінь та навичок - «Щоденні 5» («Daily 5»).**

Теоретичний аналіз сутнісних особливостей технології навчання - «Щоденні 5». Аналіз десяти кроків до успішного навчання та виховання учнів. Підготовка середовища до роботи дітей у центрах. П'ять кроків до реалізації технології «Щоденні 5» («Daily 5»).

**Основні поняття теми:** технологія, особливості, засади, навчальне середовище, самоконтроль,

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [2; 3; 11; ].

**Додаткові:** [11; 12].

**Додаткові ресурси:** [8].

**Тема 9. Перспективні технології формування читацьких та мовленнєвих умінь та навичок - технологія «Book Talk» .**

Технологія «Book Talk» як процес розвитку читацьких та мовленнєвих навичок, розвиток самостійного та виразного читання. Види розповідей про книгу: традиційний, цифровий. «Маршрутний лист» та особливості роботи з ним. Ознайомлення з критеріями оцінювання «Book Talk». Мова тіла як один із важливих аспектів презентації книги .

**Основні поняття теми:** технологія, маршрутний лист, критерії оцінювання, мова тіла, сертифікація.

***Рекомендовані джерела***

**Основні:** [12].

**Додаткові:** [13]

**Додаткові ресурси:** [9]

## 6. Контроль навчальних досягнень

### 6.1. Система оцінювання навчальних досягнень студентів

Види діяльності студента	Максимальна кількість балів	Модуль 1		Модуль 2		Модуль 3		Модуль 4	
		Кількість одиниць	Максимальна кількість балів	Кількість одиниць	Максимальна кількість балів	Кількість одиниць	Максимальна кількість балів	Кількість одиниць	Максимальна кількість балів
Відвідування лекцій	1	3	3	2	2	2	2	2	2
Відвідування семінарських занять	1	2	2	2	2	1	1	1	1
Відвідування практичних занять	1	3	3	2	2	2	2	2	2
Робота на семінарському занятті	10	22	20	2	20	1	10	1	10
Робота на практичному занятті	10	3	30	2	20	2	20	2	20
Лабораторна робота (в тому числі допуск, виконання, захист)	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Виконання завдань для самостійної роботи	5	1	25	1	5	1	5	1	5
Виконання модульної роботи	25	1	-	1	25	1	25	1	25
Виконання ІНДЗ	30	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Разом</b>		<b>15</b>	<b>88</b>	<b>12</b>	<b>76</b>	<b>10</b>	<b>65</b>	<b>10</b>	<b>65</b>
Максимальна кількість балів: 294									
Розрахунок коефіцієнта: $294 : 60 = 4,9$									

### 6.2. Завдання для самостійної роботи та критерії її оцінювання

Завдання для самостійної роботи	К-ть балів	Термін виконання (тижні)
<b>Змістовий модуль 1. ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОВІНЦІЯХ КАНАДИ (1863 - 1950)</b>		
За результатами опрацьованих наукових джерел обґрунтувати коло актуальних питань, які потребують досліджень в освітньому процесі НУШ та ЗВО.	5	І-ІІ
<b>Змістовий модуль 2.</b>		

<b>ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ (1950 – 2010-ті рр.)</b>		
Під час виробничої (організаційної/ управлінської практики) провести дослідження за темою магістерської роботи. Для проведення дослідження розробити діагностичний інструментарій, а саме: анкети, опитувальники, протоколи спостережень тощо. Результати досліджень подати у формі наукового звіту.	5	II-III
<b>Змістовий модуль 3. ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ТА ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КАНАДИ</b>		
Укласти каталог публікацій за темою магістерського дослідження.	5	III-IV
<b>Змістовий модуль 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПРОДУКТИВНИХ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ</b>		
За темою магістерської роботи підготувати доповідь чи/або тези на студентську наукову конференцію.	5	IV- V
<b>Всього:</b>	<b>20</b>	

#### Критерії оцінювання завдань самостійної роботи

<b>Критерії</b>	<b>Обґрунтування критеріїв</b>	<b>Бали</b>
Розуміння завдання	робота демонструє точне розуміння завдання.	1
	включені матеріали, що безпосередньо розкривають тему або опосередковані до неї.	0,5
	включені матеріали, що не мають безпосереднього відношення до теми, зібрана інформація не аналізується і не оцінюється.	0
Повнота і логіка розкриття теми	логічне й структурне викладення матеріалу.	1
	часткове розкриття теми	0,5
	виконане завдання не відповідає темі, порушення логіки й структури викладу.	0
Готовність до застосування знань, умінь і навичок, способів діяльності в освітньому процесі ЗДО, ЗВО.	застосування знання, уміння та навички в освітньому процесі, в нестандартних умовах (ситуаціях).	1
	частково застосовує знання, уміння та навички в освітньому процесі, в нестандартних умовах (ситуаціях).	0,5
Креативність	унікальність роботи, велика кількість оригінальних прикладів, у роботі присутні авторські знахідки.	1
	стандартна робота, не містить авторської індивідуальності.	0,5
	орфографічно правильно оформлена робота з точки зору граматики, стилістики.	1

Культура змістового наповнення відповідей	присутні не грубі помилки з точки зору граматики, стилістики, орфографії.	0,5
	грубі помилки з точки зору граматики, стилістики, орфографії.	0
Всього:		<b>5 балів</b>

### **6.3. Форми проведення модульного контролю та критерії оцінювання.**

Модульний контроль здійснюється у формі комп'ютерного тестування, що охоплює 25 тестових питань з таких видів, як: тести з єдиною правильною відповіддю (у вигляді слова, фрази тощо); тести з декількома правильними відповідями; тести, що складаються з питань, що мають дві відповіді, одна з яких – істина, а інша – хибна; тести на визначення відповідності. Тривалість проведення модульного контролю: 60 хв на кожного студента. Максимальна кількість балів: 25 балів.

### **6.4. Форми проведення семестрового контролю та критерії оцінювання.**

Форма проведення: комп'ютерне тестування.

Тривалість проведення: 2 год на кожного студента.

Максимальна кількість балів: 40 балів.

Кількість балів становить від 0 до 40 балів.

<b>Форма проведення</b>	<b>Максимальна кількість тестів/балів</b>	<b>Критерії оцінювання</b>
Тест (ЕНК)	40/40	Правильно обрані всі варіанти відповіді (у разі закритого тесту); Правильно вписаний варіант відповіді (у разі відкритого тесту) 1 бал за кожен правильну відповідь; 0,25; 0,33 або 0,5 балів за частково правильні відповіді (один правильно зроблений вибір із чотирьох, два - з трьох, три – з чотирьох відповідей).

### **6.5. Орієнтований перелік питань для семестрового контролю.**

1. Загальна характеристика понять: «розвиток», «тенденція», «підготовка», «передумова».

2. Загальна характеристика першого періоду підготовки вчителів початкової школи Канади.
3. Характеристика етапів першого періоду підготовки вчителів початкової школи Канади.
4. Загальна характеристика другого періоду підготовки вчителів початкової школи Канади.
5. Характеристика етапів другого періоду підготовки вчителів початкової школи Канади.
6. Нормативно-правові передумови підготовки вчителів Канади.
7. Діяльність нормальних шкіл упродовж другої половини ХІХ століття.
8. Егертон Раерсон - батько-засновник закладів із підготовки вчителів початкових класів у Канаді.
9. Розвиток перших нормальних шкіл в Онтаріо, Канада.
10. Соціально-педагогічні передумови розвитку нормальних шкіл.
11. Динаміка кількості учнів у початковій та середній школах у період 1866-1950 років.
12. Чинники зростання кількості учнів (студентів) в освітніх закладах.
13. Підвищення професії вчителя як фактор зростання кількості учнів у школах.
14. Програма підготовки вчителів Королівського університету.

## 6.2. Шкала відповідності оцінок

Рейтингова оцінка	Оцінка за стобальною шкалою	Значення оцінки
A	90 – 100 балів	<b>Відмінно</b> – відмінний рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу з можливими незначними недоліками.
B	82 – 89 балів	<b>Дуже добре</b> – достатньо високий рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу без суттєвих (грубих) помилок.
C	75 – 81 балів	<b>Добре</b> – в цілому добрий рівень знань (умінь) з незначною кількістю помилок.
D	69 – 74 балів	<b>Задовільно</b> – осередній рівень знань (умінь) із значною кількістю недоліків, достатній для подальшого навчання або професійної діяльності.
E	60 – 68 балів	<b>Достатньо</b> – мінімально можливий допустимий рівень знань (умінь).
Fx	35 – 59 балів	<b>Незадовільно</b> з можливістю повторного складання - незадовільний рівень знань, з можливістю повторного перескладання за умови незалежного самостійного доопрацювання.
F	1 – 34 балів	<b>Незадовільно</b> з обов'язковим повторним вивченням курсу - досить низький рівень знань (умінь), що вимагає повторного вивчення дисципліни.

**7. Рекомендовані джерела****Основна (базова)**

1. Джуринський А.Н. (2014). Полікультурна освіта в багатонаціональному соціумі. Режим доступу: <https://stud.com.ua/38083/pedagogika/kanada>.
2. Магдач, З. (2008). Основні пріоритети розвитку освітньої політики Канади на початку ХХІ с. Наукові записки (педагогічні та історичні науки) Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 72, 130–138.
3. Павлюк В. І. (2001). Вплив освітніх реформ у системі канадської багаторівневої педагогічної освіти на підготовку майбутніх учителів. Науковий вісник Донбасу, Луганськ, 4, 17.
4. Петриченко П. (2016). Особливості канадської системи вищої освіти. Освіта. Уа. [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/canada/35397/](http://osvita.ua/abroad/higher_school/canada/35397/).
5. O’Sullivan, B. (1999). Global Change and Educational Reform in Ontario and Canada. *Canadian journal of education*, 24 (3), pp. 311–325.
6. Teacher Education Program Approval Standards. (2019). BC Teachers’ Council. Retrieved from: [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/teacher-education-programs/tep\\_standards.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teacher-regulation/teacher-education-programs/tep_standards.pdf)
7. Kitchen, J., Petrarca D. (2015). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning*, 8(1), 56 – 71.
8. Collins A., Tierney R. (2010). Teacher Education Accord: Values and Ideals of the Teaching Profession in Canada. *Education Canada*, 46(4), 73-75. Retrieved from: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Collins.pdf> .
9. 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*, 10-37.
10. Bachelor of Education Program. (2011). Policy Handbook. Retrieved from: [https://studyco.com/db/files/images/pdf/1/694\\_5593958.pdf](https://studyco.com/db/files/images/pdf/1/694_5593958.pdf).



11. The daily 5: fostering literacy independence in the elementary grades / Gail Boushey and Joan Moster, «the 2 Sisters». – Second edition, 2014.
12. Book talk. (2017) The Free Encyclopedia. Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Book\\_talk](https://en.wikipedia.org/wiki/Book_talk)
13. Kitchen, J., Petrarca D. (2015). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning*, 8(1), 56 – 71.
14. Fisher D. (1991). *The Social Sciences in Canada: Fifty Years of National Activity* by the Social Science Federation of Canada. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

#### **Додаткова**

1. Вихрущ, В.О., Козловський, Ю.М. (2019). Регіональні особливості університетської освіти та імперативи неперервної освітньої політики Канади. *Молодь і ринок*, 9(176), 18–24.
2. Гук, Л. (2013). Педагогічні погляди та управлінська діяльність Егертона Раерсона у контексті розвитку шкільної освіти Канади. Львів, Україна: ЗУКЦ.
3. Огієнко, О. (2019). Освіта корінних народів у США і Канаді: історія і сучасні реалії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 46–57.
4. Романюк А. (2018). «Стаціонарне населення, іміграція, соціальна згуртованість і національна ідентичність: який між ними зв'язок і які наслідки для політики держави? Погляд демографа – з особливою увагою до канадських проблем» / *Демографія та соціальна економіка*, 1 (32), 11–28.
5. Queen's University Faculty of Education Course Calendar. 1974/1975.
6. Report of the Royal Commission on Education in Ontario. (1950). Toronto: B. Johnston, Printer to the King, 970 p. Retrieved from: <https://archive.org/details/reportofroyeduc1950onta/page/n11/mode/2up>.
7. Royal Commission on Education in Ontario (1995). *For the love of learning: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON: King's Printer.

8. Teacher Education Program Handbook. (2019/2020). Brock University. Retrieved from: [https://brocku.ca/education/wp-content/uploads/sites/12/2019-2020-Program-Handbook\\_August-19-2019-1.pdf](https://brocku.ca/education/wp-content/uploads/sites/12/2019-2020-Program-Handbook_August-19-2019-1.pdf)
9. Russell, T., McPherson, S., Martin, A. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
10. Field Experience Handbook. (2020). University of Windsor. Retrieved from: <https://www.uwindsor.ca/education/field-experience-handbook#standards-practice>
11. Allington, Richard L., and Patricia M. Cunningham. 2007. *Schools That Work: Where All Children Read and Write*. 3rd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
12. Young Jon. (2004). *Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32, 10-16.
13. Ebarvia Tricia. (2015) *From the Classroom: The Power of the Booktalk*.
14. Foxcroft C. (2017). *A Century of Ontario Normal School Yearbooks*. Oise Library News. Ontario Institute for Studies in Education.
15. Education Act, R.S.O. (1990). *Revised Statutes of Ontario*. Chapter E.2. Retrieved from: <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>
16. Zeichner K. (2006). Reflections of a university-based teacher on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326–340.
17. Young, J., Halb, C., & Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: The cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23, 81–93.

## **8. Додаткові ресурси**

1. Сбруєва А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка : навчальний посібник*. Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999.
2. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Волинські обереги.

3. Шеломовська, О. (2015). Державне управління вищою освітою: методологічні підходи. Державне управління та місцеве самоврядування, 2(25), 80–94.
4. Gannon, R. E. (2005). The role of the Ontario College of Teachers in the professionalization of teaching (Unpublished doctoral thesis). University of Toronto.
5. Shapiro B. (1996). Manitoba Teacher Education Programmes: An Option for the Future. A Report to the Manitoba Department of Education and Training. Bernard J. Shapiro.
6. Russell, T. (1998). Why doesn't teacher education begin with experience? *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 49-54.
7. Zhou, G., Smith, C., Potter, M., Wang, D., Menezes, F., & Kaur, G. (2020). Connecting best practices for teaching international students with student satisfaction: A review of stem and non- stem student perspectives. In V. Tavares (Ed.), *Multidisciplinary perspectives on international student experience in Canadian higher education*. IGI Global, 63-80.
8. Гушлевська І. В. (2006). Зміна професійних функцій і ролі вчителя: вчитель як носій суспільних змін. *Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць/ Ред. кол.: В.В.Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 3, 65–72.*
9. Chambers Aidan. (1985) *Booktalk: occasional writing on literature and children*. London: Bodley Head

## Додаток Д

### Список публікацій здобувача за темою дисертації

#### *Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

##### *Публікації у наукових фахових виданнях України*

1. Хомич, О. (2018). Соціально-економічні та демографічні чинники підготовки вчителя початкової школи в Канаді (1950 – 1974 рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №7(81), 38 - 50.

2. Хомич, О. (2019). Технологія «Book Talk» у роботі вчителя початкових класів Канади та України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3 (60), 76 – 81.

3. Іванюк, Г., Хомич, О. (2020). Етапи підготовки вчителя початкової школи в Канаді (друга половина 20 – початок 21-го століття). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 29, 186 – 192.

4. Хомич, О. (2021). Підготовка вчителів початкової школи в Канаді наприкінці ХХ - початку ХХІ століття: програмово-методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 37, 257 – 265 .

##### *Публікації у періодичних фахових виданнях інших держав*

5. Хомич, О. (2020). Освітня політика Канади в контексті підготовки вчителя початкової школи (1950 - 2010 рр.). *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 7(35), 25 – 32 .

6. Khomych, O. (2020). Social and Cultural Factors of Primary School Teacher Training in Canada (1950–1990s). *Periodyk Naukowy Akademii Polonijney (PNAP)*, 43(6), 55 – 64.

##### *Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

7. Хомич, О. (2017). Особливості навчання учнів початкових шкіл Канади. *Молодий вчений*, 11, 460 – 465.

8. Хомич, О. (2019). Досвід Канади щодо навчання учнів початкових класів у контексті розбудови Нової української школи. *Молодий вчений*, 8 (72), 88 – 93.
9. Хомич, О. (2019). Підготовка вчителя початкових класів в Канаді та Україні: порівняльний аспект. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації, 217 – 218. (Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Київ. 30 травня 2019 р.)
10. Іванюк, Г., Хомич, О. (2020). Підготовка вчителя початкової школи в Канаді у другій половині XX століття. *Impact of modernity on science and practice*, 359 – 361. (Матеріали XII Scientific and practical conference. Edmonton. Canada. 13-14 april.)
11. Хомич, О. (2021). Технології Inquiry-Based Learning: досвід підготовки вчителя в Канаді. Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення, 178 – 180. (Матеріали IV всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава. 4 - 5 березня 2021 р.)
12. Хомич, О. (2021). Особливості міжкультурної взаємодії в поступі шкільної освіти в Канаді (друга половина XX - початок XXI століття). Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання, 59 – 61. (Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 8 червня 2021 р., Київ).

## Додаток Е

### Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції нової української школи», 2-3 листопада 2017 р., м. Київ. Усна доповідь з теми: «Особливості навчання учнів початкової школи Канади».
2. II Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: варіативність моделей неперервної педагогічної освіти», 28 листопада 2018, Київ. Усна доповідь з теми: «Підготовка вчителя початкових класів у Канаді (друга половина XX – початок XXI століття)».
3. III Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації» 30 травня 2019 р., Київ. Тези доповіді: «Підготовка вчителя початкових класів в Канаді: порівняльний аспект».
4. I Міжнародна науково-практична конференція «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» 29 – 30 жовтня 2019 р., Суми. Усна доповідь з теми: «Інноваційні моделі освітніх середовищ у закладах дошкільної та загальної середньої освіти (початкова школа)».
5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції» 14 – 15 листопада 2019 р., Київ. Усна доповідь з теми: «Особливості репрезентації електронних джерел із проблем історії освіти».
6. XII Міжнародна науково-практична конференція «Impact of modernity on science and practice» 13 – 14 квітня 2020 р., Канада. Тези доповіді: «Підготовка вчителя початкової школи в Канаді у другій половині XX століття».
7. III Міжнародна наукова онлайн-конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти» 18 листопада 2020 р., Київ. Усна доповідь з теми: «Соціальні та культурні чинники ефективного підготовки вчителя початкової школи в Канаді другої половини XX століття».

8. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми освіти XXI століття» 14 травня 2021р., Київ. Усна доповідь з теми: «Досвід кращих практик університетів Канади: порівняльно-зіставний аспект підготовки вчителя початкової школи».

9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійна підготовка педагогів в умовах євроінтеграції: проблеми та перспективи» 12 жовтня 2017 р., Київ. Усна доповідь з теми: «Особливості навчання учнів початкової школи за технологією Daily 5».

10. Наукова конференція «Якість освіти України: сучасні виклики та пріоритети розвитку» 22 травня 2018 р., Київ. Усна доповідь з теми: «Особливості підготовки вчителів початкових шкіл Канади».

11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» 15 травня 2019 р., Київ. Усна доповідь з теми: «Технології підготовки вчителя початкових класів у Канаді та Україні».

12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» 4 – 5 березня 2021 р., Полтава. Тези доповіді: «Технології Inquiry-Based Learning: досвід підготовки вчителя в Канаді».

13. VI Всеукраїнський науково-методологічний семінар з історії освіти «Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи» 19 травня 2021 р., Київ. Усна доповідь з теми: «Використання англійських педагогічних понять у міждисциплінарних дослідженнях».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання» 8 червня 2021 р., Київ. Тези доповіді: «Особливості міжкультурної взаємодії у поступі шкільної освіти в Канаді (друга половина XX – початок XXI століття).

## Додаток Ж

## Акти про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Перемоги, 9  
Телефон: 234-11-08

23.06.2021 № 162  
На № \_\_\_\_\_

## АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Хомич Оксани Олександрівни  
з теми «Тенденції підготовки вчителів початкової школи Канади  
(друга половина XX - початок XXI століття)», поданої на здобуття наукового ступеня  
доктора філософії зі спеціальності 011 – Науки про освіту /Освітні, педагогічні науки

На кафедрі педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова апродовж 2019 – 2021 н.р. здійснено апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувачки наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Науки про освіту/ Освітні педагогічні науки Освітні Хомич Оксани Олександрівни з теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи Канади (друга половина XX – початок XXI століття)».

Основні матеріали та положення дисертації: методологічні основи міждисциплінарних досліджень з історії освіти; соціальні, економічні, культурні умови становлення інституційної системи підготовки вчителів початкових шкіл Канади в історичному відрізку історії другої половини XX – початку XXI століття; узагальнені тенденції підготовки вчителя початкової школи Канади (друга половина XX – початок XXI століття); змістово-технологічне забезпечення підготовки вчителів початкових класів були апробовані під час лекційних та практичних занять із курсів навчальних дисциплін – «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Педагогічні технології». Наукові напрацювання здобувачки апробувала на Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми освіти XXI століття» з усною доповіддю на тему: «Досвід кращих практик університетів Канади: порівняльно-зіставний аспект підготовки вчителя початкової школи», а також надавала консультації викладачам щодо впровадження канадського досвіду практико-орієнтованої підготовки вчителів до роботи в початкових школах.

Про результати дослідження з теми дисертації Оксана Олександрівна Хомич доповідала на засіданні методологічного семінару, матеріали отримали високу оцінку та рекомендовані до впровадження у практику закладів вищої освіти.

Акт про апробацію та впровадження результатів дослідження Хомич О. О. затверджено на засіданні кафедри педагогіки і методики початкового навчання (протокол № 13 від 11 червня 2021 р.)

Проректор з наукової роботи  
Національного педагогічного  
університету імені М. П. Драгоманова

Завідувач кафедри педагогіки  
і методики початкового навчання  
доктор педагогічних наук, професор



Торбін Г. М.

Матвієнко О. В.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0532) 24-10-07, (0332) 72-01-23  
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

08.07.2021 № 03-12/04/0919 Г  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Хомич Оксани Олександрівни  
з теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи Канади  
(друга половина ХХ - початок ХХІ століття)»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки

Аспіранткою Київського університету імені Бориса Грінченка О.О. Хомич упродовж 2018–2020 рр. здійснювалося впровадження результатів дисертації з теми «Тенденції підготовки вчителя початкової школи Канади (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (з жовтня 2020 р. – Волинський національний університет імені Лесі Українки).

Матеріали дослідження здобувачки використовувалися під час викладання дисциплін педагогічного циклу, зокрема в процесі вивчення студентами курсів навчальних дисциплін: «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка». Здобутки наукового пошуку з теми впроваджено в освітній процес з метою оновлення тематики курсових робіт; для розширення і оновлення контенту лекційних і семінарських занять в контексті імплементації канадського досвіду в Нову українську школу.

Запроваджені в освітній процес результати історико-педагогічного дослідження О.О. Хомич сприяли формуванню у студентів ОП першого (бакалаврського) рівня здобувачів інтересу до історико-педагогічної науки, а також вплинули на розвиток їхнього педагогічного мислення, здатності до аналізу педагогічних явищ, готовність адаптувати корисні практики в розбудову НУШ.

Проведена апробація підтвердила актуальність дисертаційного дослідження Хомич Оксани Олександрівни, а також доцільність застосування його результатів

в ЗВО та закладах загальної середньої освіти України.

Акт про апробацію та впровадження результатів дослідження О. О. Хомич затверджено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти (протокол № 12 від 24.06.21 р.)

Проректор з науково-педагогічної роботи  
та міжнародної співпраці



Лариса ЗАСЕКІНА

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

02.09.2021р. № 30-К

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**АКТ**

**про впровадження результатів дисертації  
Хомич Оксани Олександрівни  
на тему «Тенденції підготовки вчителя початкової школи Канади  
(друга половина XX - початок XXI ст.)»,  
поданої на здобуття ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки**

Протягом 2017–2021 рр. на базі кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертації О.О. Хомич на тему «Тенденції підготовки вчителя початкової школи Канади (друга половина XX – початок XXI ст.)».

Практичне значення результатів, одержаних О.О. Хомич у процесі наукового пошуку, полягає у тому, що презентовані нею матеріали про періодизацію тенденцій підготовки вчителів початкової школи Канади в історико-педагогічному поступі 1950–2010-х років. Освітню політику урядів Канади щодо вдосконалення підготовки вчителя початкової школи відповідно до демографічних, культурних, цивілізаційних викликів, професіоналізацію та дерегуляцію педагогічної освіти вчителя початкової школи дали змогу істотно розширити наукове поле нових знань здобувачів вищої освіти.

Матеріали дисертації були використані для оновлення змісту курсів навчальних дисциплін «Педагогіка» (модуль «Історичні студії»), «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», для студентів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, під час проведення наукових сесій «Історико-педагогічних студій» на базі кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту. Викладачі застосовували дослідницькі матеріали О.О. Хомич у розробленні змістово-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Педагогіка» для оновлення змісту лекцій, семінарських, практичних занять.

Результати дисертаційного дослідження свідчать про можливість застосування ідей та перспективних практик Канади з підготовки вчителя початкової школи за освітньо-професійною 013 Початкова освіта.

Подані О.О. Хомич матеріали дисертації обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №11 від 01 вересня 2021 р.), отримали високу оцінку й можуть бути рекомендовані до подальшого впровадження.

Акт видано для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з науково-педагогічної  
та міжнародної діяльності



Лілія ГРИНЕВИЧ

Ганна Іванюк  
+3(044) 295-35-24  
h.ivaniuk@kubg.edu.ua