
 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-18-23>

 <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>

ЗОРОЧКІНА Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua

УДК 378:37.091.12.011.3-051:(4-6ЄС)373.3(045)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПИ

Розглянуто підготовку вчителів початкової школи у країнах Європи. Схарактеризовано моделі підготовки вчителів початкової школи у європейських країнах.

Розкрито особливості підготовки вчителів початкової школи у таких країнах Європи, як Великобританія, Німеччина, Данія, Нідерланди.

Обґрунтовано організаційну структуру системи підготовки вчителя. Вивчення розвитку освіти у країнах Європи спрямовано на такі концепти розбудови сучасної освіти як гуманізація та демократизація, національні і глобальні тенденції освітніх змін.

Здійснено аналіз зарубіжної наукової літератури, що свідчить про спільні ознаки в деяких європейських країнах з підготовки вчителів початкової школи.

Ключові слова: *заклади вищої освіти; підготовка педагогів; підготовка вчителів початкової школи; моделі підготовки вчителів; країни Європи; освіта; організаційна структура.*

Постановка проблеми. Проблеми розвитку освіти, їх педагогічні і політико-економічні аспекти є об'єктом вивчення компаративістів другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Це вивчення спрямовано на такі концепти розбудови сучасної освіти як гуманізація та демократизація, національні і глобальні тенденції освітніх змін.

Дослідники все частіше звертають увагу на порівняльно-педагогічні, навчальні та наукові структури, які відповідають вимогам розвинених країн в галузі освіти. Вони мають поширювати досвід країн, що досягли високого рівня розвитку завдяки ефективним моделям освіти; вивчати освітні системи розвинених країн та накреслювати шляхи їх взаємного зближення за основними параметрами функціонування (Матвієнко, 2005).

Варто зазначити, що на сьогодні не існує єдиної оптимальної моделі особистості вчителя-професіонала ХХІ століття як ціннісного критерію його професіоналізму, яка б використовувалася педагогами в усьому світі, оскільки для її успішної реалізації необхідно враховувати соціально-економічні, культурологічні та психологічні чинники, серед яких важливе місце займає національний аспект педагогічної професії, що виражається не тільки в статусі педаго-

га, а й домінуючою концептуальною ідеєю педагогічної освіти. Вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів та соціальну значимість української системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе загальнонаукове значення в галузі порівняльних досліджень систем педагогічної освіти країн світу мають праці українських учених: М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Мукан, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх педагогів та вчителів початкової школи у країнах Європи на прикладі Великобританії, Німеччини, Данії, Нідерландів.

Виклад основного матеріалу. Основні механізми діяльності освітніх систем у всьому світі стають предметом ретельного системного дослідження, в якому велика роль відводиться порівняльно-педагогічному аналізу. Становлення системи професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні неможливо вивчати окремо від процесів і тенденцій розвитку світового освітнього простору, що вимагає ґрунтовного наукового аналізу досягнень розвинутих країн Європи в галузі професійної підготовки вчителів початкової школи. Так як досвід професійної освіти Великої Британії отримав широкий міжнародний резонанс, то проблеми і тенденції розвитку системи освіти в даній країні представляють в даний час інтерес для вітчизняної науково-педагогічної громадськості.

Великобританія по праву посідає одне з перших місць у світі за якістю вищої освіти. Країна зуміла пристосувати підготовку фахівців до потреб сучасного ринку праці. Це повною мірою стосується і вищої педагогічної освіти, яка за останні роки зазнала значних змін. Окремі позитивні ідеї досвіду Великобританії можуть бути використані у процесі реформування української системи вищої педагогічної освіти. Щоб

уникнути загрози автоматичного, механічного перенесення інновацій на національний ґрунт, необхідно детально вивчити, проаналізувати та експериментально апробувати деякі елементи досвіду, які розглядаються як найбільш придатні до використання в українській системі освіти.

Основними принципами організації сучасної британської педагогічної освіти є науковість, гуманізм, демократизм, поступовість і неперервність, незалежність від політичних партій, інших суспільних та релігійних організацій. Важливим елементом раціонального використання цих принципів є розробка моделі спеціаліста-фахівця, в яку входять: державний стандарт освіти, характеристика освіти, кваліфікаційна характеристика. Сприйняття позитивного досвіду Великої Британії у цій справі може бути корисним і в процесі розроблення моделі спеціаліста-педагога у вітчизняних педагогічних технологіях.

У Великобританії, на відміну від інших країн, надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку вищої освіти є впровадження нових педагогічних технологій, відхід від суто репродуктивної форми навчання. Освітня система цієї країни спрямована на врахування неповторної індивідуальності учасників навчально-виховного процесу, їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних і духовних особливостей і на формування особистості, здатної діяти у сучасному суспільстві (Зорочкіна, 2019).

У Великобританії, як і в багатьох інших зарубіжних країнах, найбільш поширеними є такі освітньо-кваліфікаційні рівні: бакалавр, магістр, доктор філософії. Слід підкреслити, що вже в кінці ХХ століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку ХХІ століття ця проблема набула ще більшого значення. Сьогодні в британській системі освіти є запит саме на вчителя-дослідника. Як відомо, на початку ХХІ століття зростаюча динаміка еволюційних процесів істотно змінила умови розвитку соціумів, виходячи з масштабності трансформацій і загальності проблем, шляхи інтеграції по вирішенню глобальних суперечностей. Інтеграційні тенденції стали об'єктивною реальністю, і знайшли своє відображення в новітніх концепціях організації глобального простору (Лавриченко, 2008).

Система освіти Великої Британії включає 8 рівнів освіти: дошкільна освіта, початкова освіта, молодша середня освіта, старша середня освіта, короткий цикл вищої освіти (коледжі вищої освіти або університети), перший рівень вищої освіти

(бакалавр), другий рівень вищої освіти (магістр), третій рівень вищої освіти (докторський ступінь).

Структура системи підготовки майбутніх учителів початкової школи у великій Британії представлена педагогічними відділеннями університетів, педагогічними коледжами університетського рівня (державними та приватними). Управління системою освіти здійснюється на 2 рівнях: у центральному та місцевому. Центральним органом управління є Департамент освіти і науки (Хоменко, 2023). Більшість ЗВО Німеччини державні. Головна перевага навчання в цій країні – безкоштовна освіта. Приватні платні ЗВО також є, але їх не багато. Вступних іспитів у німецьких університетах немає. Навчальний рік у німецьких ЗВО розділений на два семестри зимовий і літній. Тривалість навчання – від 8 до 12 семестрів. Слід зазначити, що німецькі ЗВО не платять студентам стипендії (Васюк, 2013). Випускники університетів Німеччини мають право продовжити наукову діяльність в аспірантурі (докторантурі) і по закінченні захистити дисертацію та одержати ступінь Ph (Доктора).

Вартість освіти в Німеччині для іноземців та німецьких громадян до недавнього часу була безкоштовною. Але з 26 січня 2005 року Конституційний суд Німеччини постановив, що кожен регіон може самостійно вирішувати чи буде платним навчання, чи ні (Можливості кредитно-модульної системи, 2012).

У Німеччині в умовах розбудови європейського простору вищої освіти, виокремлено такі тенденції у підготовці вчителів початкової школи: оптимізація процесу підготовки вчителів; упровадження багаторівневої системи підготовки вчителів; розвиток і вдосконалення чинної системи неперервної педагогічної освіти як реалізація концепції навчання протягом усього життя; усвідомлення єдності теорії і практики; екологізація педагогіки, інтеграція різних навчальних предметів; формування адекватних часу компетенцій.

На зростання важливості дослідницької діяльності в процесі підготовки вчителя початкової школи в Німеччині вказує І. П'янковська. Дослідниця зазначає також, що в підготовці вчителя увага приділена не інформативному аспекту навчання, а формуванню в них здатності до критичного мислення, потреби до оновлення знань (П'янковська, 2013).

Як зазначає А. Пуховська, особливістю фахової підготовки вчителів у Німеччині є її двофазовість.

Перша фаза – академічна, вона охоплює загальнонаукову, соціально-предметну (дві

– три спеціальні дисципліни) та незначну за обсягом психолого-педагогічну підготовку. В її рамках проводиться коротка шкільна практика (всього вісім тижнів) як рівноправний компонент змісту навчальних планів і програм. Завершується складанням першого державного екзамену.

Друга фаза практична – референдаріат (Vorbereitungsdienst) – передбачає поєднання практичної підготовки у процесі безпосередньої викладацької роботи в школі під керівництвом ментора з вивчення педагогічних дисциплін під час лекцій, практичних занять, групової роботи. Цей період професійної підготовки вчителів у Німеччині службою, яка триває, переважно, понад два роки. Під час організації цієї форми роботи в усіх землях майбутні вчителі давали 10–12 уроків на тиждень, які проводилися під керівництвом досвідчених учителів. Крім того, вони відвідували два спеціально-предметні семінари та один загальний (практична психологія, загальна дидактика і методологія, школознавство) – в цілому 10–12 годин на тиждень. Робота з теоретичних семінарів повністю організовується, керується та забезпечується місцевими органами освіти. Підготовча служба майбутніх учителів закінчується другим іспитом в університеті, під час якого треба продемонструвати не лише педагогічні знання, вміння і навички, а й критичне розуміння своєї професійної практики.

За даними А. Пуховської, вчені різних країн оцінювали німецьку модель за кінцевими показниками підготовки вчителів: високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя у суспільстві. У Німеччині в директивних матеріалах рекомендувались нові підходи до підготовки вчителів, що базуються на концепції горизонтальної побудови системи шкільної освіти:

I–IV класи – початковий ступінь;

V–X класи – перший ступінь середньої освіти;

XI–XIII класи – другий ступінь середньої освіти.

В умовах децентралізованого управління системою освіти в країні кожна із 16 сучасних земель ФРН, проводячи незалежну політику в галузі освіти, культури й підготовки вчителів, самостійно вирішує всі питання, включаючи й фінансування освіти. Державні витрати на утримання системи освіти складають близько 9% загальної суми потрібних коштів, муніципальна влада виділяє до 17%, а земельні адміністрації – майже 74% усіх коштів (Пуховська, 1997).

Таким чином, у Німеччині відсутня єдина загальнодержавна система підготовки

вчителів початкової школи, яка зосереджена останнім часом в основному в університетах. Для країни характерна двофазність, але внаслідок участі в Болонському процесі, традиційна модель зазнала певних змін, тому деякі землі цілком чи частково перейшли на ступеневе навчання за програмами бакалавр – магістр, інші комбінують елементи обох підходів, решта зберегла традиційну систему (перша фаза може проходити за традиційною чи ступеневою моделлю).

У процесі ступеневого навчання бакалаврські програми здійснюють підготовку вчителя для певного типу шкіл; магістерські програми охоплюють вивчення педагогічних наук та спеціалізацію та передбачають семестр шкільної практики (Авшенюк, 2005).

Уважаємо цінним тривалу практичну підготовку і складання Другого державного іспиту, що свідчить про готовність учителя початкової школи до діяльності на робочому місці вчителя.

Для іншої країни Європи – Данії характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, яка полягає в наступному:

– *перший* (базовий) рівень можна пройти як у коледжі, отримавши при цьому ступінь бакалавра – професіонала, також і в університеті, який присуджує ступінь бакалавра педагогіки. Термін навчання – 4 роки;

– *другий* (академічний) рівень пов'язаний з орієнтацією навчальної діяльності студентів у сферу науково-педагогічної підготовки упродовж двох років, яка завершується присудженням наукового ступеня магістра відповідних наук;

– *третій* науковий рівень дає можливість отримати вищий науковий ступінь – доктора філософії або найвищий – доктора педагогіки (Роляк, 2010).

Як зазначає А. Роляк, особливістю освіти Данії є те, що в основу організаційної структури системи підготовки вчителя в Данії, зокрема початкової школи, покладено динамічну концепцію «дуальності», яка передбачає можливість здобувати базову професійну підготовку двома шляхами: в університетах (академічна освіта) і в педагогічних коледжах (загальнопрофесійна освіта). На сучасному етапі в данському освітньому просторі проводиться курс на зближення академічної й загальнопрофесійної освіти завдяки уніфікації загальних цілей та програм підготовки педагога, базуючись на інноваційних концепціях: особистісно-орієнтованої; дослідницько-орієнтованої; практико-орієнтованої, де

робиться акцент на організації індивідуальної інтелектуальної діяльності.

Система педагогічної освіти Данії відрізняється високим рівнем демократичності, надзвичайною стабільністю та гнучкістю (Роляк, 2011). За даними А. Роляк, данська система підготовки вчителя, зокрема і початкової школи, заснована на «стратегії розвитку особистості», знаходить своє відображення в сучасних технологіях проблемного, проектного, інтерактивного та дистанційного навчання і методах діалогу, полілогу, дискусії, рольової гри, мозкового штурму, яким притаманні орієнтація на особистий досвід студента, розвиток творчих здібностей та критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Особливістю змісту підготовки вчителя Данії є переорієнтація з предметного на компетентнісний підхід; на структурування змістових блоків відповідно до ECTS. Процесуально-освітній аспект системи професійної підготовки вчителя початкової школи розглядається як цілісний педагогічний процес формування професійних компетентностей педагога, що охоплює сукупність концептуальних, цільових, змістових та методичних компонентів, що перебувають у взаємодії. Теорія і практика професійної підготовки вчителя початкової школи Данії синтезує європейські і світові тенденції із суто данськими особливостями навчання. Навчальні плани професійної підготовки бакалаврів базового рівня початкової школи структуруються в інтегровані блоки: загальнокультурних дисциплін; психолого-педагогічних дисциплін; дипломного проекту; педагогічної практики. Після педагогічної практики майбутній педагог отримує сертифікат – додаток до диплома (Хоменко, 2023; Роляк, 2011).

Таким чином, педагогічна система Данії являє собою багатоступеневу педагогічну освіту, всі складові частини якої узгоджені і забезпечують її ефективність. Певний освітньо-кваліфікаційний рівень являє собою певну сходинку до іншого освітнього рівня системи неперервної педагогічної освіти Данії.

Підготовка майбутніх педагогів та вчителів початкової школи у Нідерландах здійснюється через багатоступеневу модель педагогічної освіти. Усі громадяни країни Нідерландів користуються рівним правом на освіту, які одержують якісні освітні послуги згідно із державним актом «Про обов'язкову освіту» і не можуть залишити школу до досягнення ними 16-ти річного віку (лише після 12 років навчання). Це країна з децентралізованою системою освіти, де регіональні, муніципальні та шкільні

освітні адміністрації наділені значними управлінськими правами. На Міністерство освіти, культури та науки покладається відповідальність за здійснення контролю над дотриманням загальнодержавних стандартів освітньої підготовки на всіх її щаблях. Це стосується як державних (їх меншість), так і приватних навчальних закладів (їх близько 70%). Контроль якості шкільної освіти здійснюється із застосуванням процедури зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів з основних дисциплін, чинної з 2003 р. Згідно із законом «Про середню освіту» існують дошкільні навчальні заклади для дітей віком від 4–6 років та початкові школи – 6–12 років, що утворюють комплекс закладів базової шкільної освіти. Середня освіта вищого щабля здійснюється в школах: допрофесійної підготовки (вік учнів 12–16 років) – навчаються чотири роки; у старших загальноосвітніх школах учні віком 12–17 років навчаються упродовж 5 років; у школах доуніверситетської академічної підготовки учні віком від 12–18 років навчаються 6 років. Диференціація та спеціалізація навчання відбувається в школах допрофесійної підготовки починаючи з другого року навчання, а в школах загальноосвітнього та академічного спрямування – з третього, з метою забезпечення можливості зміни професійної орієнтації, якщо така потреба існує. Спеціалізація різновидів навчальних закладів визначається рівнем опанування основних навчальних дисциплін шкільної програми та комплектом елективних навчальних курсів, а також специфікою навчальних профілів. Звертаємо увагу на те, що у загальноосвітніх та школах академічної підготовки упродовж трьох років учні мають вивчати третю іноземну мову (французьку, німецьку, іспанську).

Специфіка здобутого диплому визначає можливість продовження академічного або професійного навчання у системі вищої освіти, або влаштування на роботу в одній з галузей національної економіки (Роляк, 2011). Вища освіта в Нідерландах іде своїми коренями в далеке минуле. Перший університет був заснований у Голландії в 1575 році (знаходиться в м. Лейдені). Місцеві й закордонні фахівці відзначають високу якість навчання в нідерландських ЗВО. У Нідерландах ведеться моніторинг якості навчання, за допомогою якого здійснюється контроль за виконанням начальними закладами країни відповідних міжнародних стандартів. Велика частина студентів, що закінчили університет, працю-

ють у різних структурах, що займаються науковими пошуками. Політехнічні заклади освіти, що у Нідерландах, називають вищими школами (hogescholen). Тут готують фахівців широкого профілю для роботи в різних галузях економіки. Навчання в університетах і вищих навчальних закладах де відбувається підготовка вчителя початкової школи поділяються на такі два періоди.

Перший період триває 3 роки. Проживши перший період, студенти здають іспит на бакалаврський ступінь.

Другий період дозволяє протягом наступних 1–2 років навчання одержати ступінь Майстра.

Для міжнародного навчання необхідний гарний рівень англійської мови. Назвемо особливості системи вищої освіти Нідерландів у порівнянні з іншими країнами. У країні відсутнє поняття ЗВО як, наприклад, у Великій Британії. Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються іншими країнами. Тому ЗВО підбирається не за його популярністю, а за тією спеціальністю, яку студент бажає одержати. Керівники місцевих фірм і компаній при прийомі фахівця на роботу в першу чергу звертають увагу на якість диплому про вищу освіту, а не на те, у якому навчальному закладі він отриманий. Наступність і взаємозв'язок усіх ланок навчання характерні для голландської освітньої моделі, що включає 2 основні спадкоємні програми навчання: ступінь *Бакалавр* (undergraduate) і *Майстер* (graduate). Студенти можуть бути впевнені, що отримана нами освіта буде відповідати кращим світовим стандартам, а дипломи послужать надійною гарантією успішного працевлаштування. Заклади вищої освіти Нідерландів відомі прогресивними освітніми методиками і програмами, орієнтованими на практичну діяльність (Можливості кредитно-модульної системи, 2012, с. 33–36).

Висновки. Отже, входження в єдиний Європейський простір полягає у формуванні моделей системи освіти. Так, для таких країн як Данія, Нідерланди, характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що поєднує три рівні: базовий (рівень бакалавра), академічний (ступінь магістра), науковий (ступінь доктора філософії); для Німеччини – двофазна модель підготовки вчителів початкової школи, впровадження ступеневої системи освіти. Як видно із зазначеного, для більшості країн, що аналізуються характерна багатоступенева модель педагогічної освіти, що сформувалася в процесі освітніх реформ, для деяких – інші моделі. Можна сказати, що

теоретичні засади ідеології реформування моделей педагогічної освіти свідчать про труднощі гармонізації у процесі глобальних і національних тенденцій і являють собою демонстрацію різних підходів до побудови ефективної моделі освіти.

Список бібліографічних посилань

- Авшенюк, 2005 – Авштенюк, Н.М. (2005). Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 21 с.
- Васюк, 2013 – Васюк, О.В. (2013). Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. 3-є вид., доп. і перероб. Київ: НАКККІМ. 360 с.
- Зорочкіна, 2019 – Зорочкіна, Т.С. (2019). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Великої Британії: теорія і практика: монографія / за ред. Н.М. Бідюк. Черкаси: видавець Чабаненко Ю.А. 386 с.
- Лавриченко, 2008 – Лавриченко, Н.М. (2008). Нідерланди / Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.
- Матвієнко, 2005 – Матвієнко, О.В. (2005). Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Київ: Ленвіт. 381 с.
- Можливості кредитно-модульної системи, 2012 – Можливості кредитно-модульної системи по забезпеченню міжнародної академічної мобільності українських студентів: довідник (2012). / Укл.: В. Гришак, О. Іщенко, Л. Нестеренко, С. Ніколаєнко, Л. Зінюк, Г. Корнієнко, В. Костирко, О. Харченко, С. Чернецький. Запоріжжя: Видавництво запорізького національного університету. 108 с.
- Пуховська, 1997 – Пуховська, Л.П. (1997). Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа. 180 с.
- П'янківська, 2013 – П'янківська, І.В. (2013). Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси. 20 с.
- Роляк, 2010 – Роляк, А.О. (2010). Підготовка вчителя в Данії: метод. рекомендації. Кам'янець-Подільський: Абетка. 47 с.
- Роляк, 2011 – Роляк, А.О. (2011). Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: автореф.... дис. канд. пед. наук. Київ. 20 с.
- Хоменко, 2023 – Хоменко, В.В. (2023). Проблеми та виклики централізованого і децентралізованого управління освітою в територіальних громадах. *Академічні візії*, 22. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8220913>.

References

- Avshenyuk, N.M. (2005). Standardization of professional preparation of teachers in England and Wales (late 20th – early 21st century): Abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Kyiv. 21 p.
- Vasyuk, O.V. (2013). Comparative pedagogy: textbook. Kyiv. 360 p.
- Zorochkina, T.S. (2019). Professional preparation of future primary school teachers in the universities of Great Britain: Theory and Practice: monograph. In N.M. Bidiuk (ed.) Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. 386 p.
- Lavrychenko, N.M. (2008). Netherlands. In Encyclopedia of Education. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
- Matvienko, O.V. (2005). Strategies for the development of secondary education in the countries of the European Union: Monograph. Kyiv: Lenvit. 381 p.
- Opportunities of the credit-module system to ensure international academic mobility of Ukrainian students: handbook (2012). In V. Hryshchak, O. Ishchenko, L. Nesterenko, S. Nikolenko, L. Zinyuk, H. Korniyenko, V. Kostyrko, O. Kharchenko, S. Chernetsky (Compilers). Zaporizhzhia: Zaporizhia National University Publishing House. 108 p.

- Pukhovska, L.P. (1997). Professional preparation of teachers in Western Europe: Commonalities and Differences: monograph. Kyiv: High school Publisher House. 180 p.
- Pyankovska, I.V. (2013). Competence-based approach in the professional preparation of future foreign language teachers in higher education institutions of Germany: Abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Cherkasy. 20 p.
- Rolyak, A.O (2010). Teacher preparation in Denmark: Methodological recommendations. Kamianets-Podilskyi: Abetka. 47 p.
- Rolyak, A.O. (2011). Professional preparation of teachers in higher education institutions of Denmark: Abstract of the Ph.D Dissertation in Pedagogy. Kyiv. 20 p.
- Khomenko, V.V. (2023). Problems and challenges of centralized and decentralized management of education in territorial communities. *Academic visions*, 22. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8220913>.

ZOROCHKINA Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

MOVCHAN Valentyna

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF EUROPEAN COUNTRIES

Summary. *The preparation of primary school teachers in European countries has been reviewed. The models of primary school teacher preparation in European countries have been characterized.*


The features of primary school teacher preparation in European countries such as Great Britain, Germany, Denmark, and the Netherlands have been revealed.


The organizational structure of the teacher preparation system has been substantiated. The study of education development in European countries is focused on concepts such as the humanization and democratization of modern education, as well as national and global trends in educational changes.

An analysis of foreign scientific literature has been carried out, indicating common features in some European countries regarding the preparation of primary school teachers.

Keywords: *higher education institutions; teacher training; primary school teacher training; teacher training models; European countries; education; organizational structure.*

Одержано редакцією 15.05.2024
Прийнято до публікації 28.05.2024

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-23-30>


 <https://orcid.org/0000-0003-0800-9328>

ТИМОШЕНКО Юрій

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького

e-mail: tim_yuriy@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0002-6208-9968>

РАДЧЕНКО Семен

аспірант кафедри філософських і політичних наук,

Черкаський державний технологічний університет

e-mail: radchenkosemen@ukr.net

УДК 37.014.5:005.21(045)

МЕНЕДЖЕРИЗМ В ОСВІТІ: ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМАНДИ ЧИ АБСОЛЮТНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЛІДЕРСТВА

На основі зарубіжного й вітчизняного наукового дискурсу менеджеризму, власного досвіду публічного менеджменту, пов'язаного з цією ідеологією, державною політикою і управлінською практикою, зроблено спробу обґрунтувати відсутність як у недавньому минулому, так і сьогоденні співмірних альтернатив менеджеризму, незважаючи на його неоднозначні, часто діаметрально протилежні оцінки.

Для відтворення об'єктивної картини досліджуваного феномену проаналізовано його реальні причини і джерела виникнення, сутнісні характеристики, очевидні результати, а також ще не реалізовані можливості в управлінні освітою.

Ключові слова: *менеджеризм; управління; освіта; реформи; ефективність; відповідальність.*

Постановка проблеми. Так склалося (певна річ, з об'єктивних причин), що багато теоретичних, особливо ідеологічних і політичних концептів на - изм, - изм професіонали-практики на свідомому чи й несвідомому рівнях сприймають якщо й неупереджено, то принаймні насторожено, скептично, а подекуди й іронічно. Не стало винятком у сфері управління освітою і поняття «менеджеризм». Його спіткала та же сама доля, що і будь-який феномен політико-ідеологічного змісту. Очевидно, це можна пояснити щонайперше його джерелом – державним управлінням, яке в термінології Мері Паркер Фоллетт (Mary Parker Follett), репрезентує «владу над», а не «владу з». Уже