НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

КОТУН КИРИЛ ВАСИЛЬОВИЧ

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ФІНЛЯНДІЇ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ

Методичні рекомендації

Київ – 2014

УДК 37(480) : (4)
ББК 74.00 (4 (Фі) : (4)

К 73

Рецензенти:

Л. О. Хомич доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

А. О. Роляк кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Подільського державного аграрно-технічного університету, м.Камянець-Подільський.

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 5 від 28 квітня 2014 р.)

Котун К.В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод.рек. / Котун Кирил Васильович. – К.: Вид. Ін-ту обдарованої дитини, 2014. – 60 с.

В методичних рекомендаціях розглянуто особливості професійної підготовки вчителів початкової школи та курікулум професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано педагогічну практику у підготовці майбутнього вчителя початкової школи, виокремлено інноваційні підходи у вивченні фінського досвіду та визначено перспективи використання ідей фінського досвіду у підготовці майбутнього вчителя початкової школи в системі педагогічної освіти України

Методичні рекомендації призначені для теоретичного та практичного застосування викладачами та студентами у процесі підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей.

ЗМІСТ

ВСТУП……. 4

1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……. 5

2. КУРІКУЛУМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……... 11

3. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……. 22

4. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ФІНСЬКОГО ДОСВІДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ…… 34

ВИСНОВКИ…… 43

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 44

ДОДАТКИ…….…... 52

ВСТУП

Одним із важливих аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є осмислення і врахування змін в їх функціях не тільки у школі, а й у суспільстві. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити лише за умови формування покоління людей, які мислять і діють інноваційно, що зумовлює необхідність посилення уваги до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок.

У процесі розбудови сучасного демократичного суспільства помітно розширюються функції вчителя, зростає їхня роль в освітньо-виховній діяльності. У міжнародних правових акта документах міжнародних організацій глобального характеру (ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці та ін.) учителі XXI століття проголошуються носіями суспільних змін. Формування освітянської еліти, її педагогічної кваліфікації, загальної культури, духовності суттєво впливає на майбутнє будь-якої країни.

У роки незалежності в Україні відбуваються докорінні соціально-економічні зміни в галузі освіти, реформуванні, здійснення яких пов'язане з вивченням прогресивних ідей світового досвіду. З огляду на це важливим чинником є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн світу, зокрема Фінляндії, яка упродовж багатьох десятиліть накопичила вагомий позитивний досвід формування освітянської еліти. Творче вивчення, об'єктивний аналіз та узагальнення фінського педагогічного досвіду сприятиме подоланню проблем і негативних явищ у професійній підготовці вчителів в Україні. Зростання престижу освіти в українському суспільстві забезпечуватиме успішна інтеграція національної освіти до європейського і світового освітнього простору. Особлива привабливість фінської системи освіти полягає у високій ефективності як у галузі економічного, так й інтелектуального розвитку нації.

У теорії і практиці педагогічної освіти Фінляндії накопичено цінний досвід професійної підготовки вчителів, удосконалення їхніх практичних навичок, формування відповідальності за результати роботи і високий соціальний статус. Аналіз, осмислення і об'єктивна оцінка цього досвіду сприятиме обґрунтуванню нових теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми професійної підготовки вчителів в Україні. Кінцева мета програми фінської педагогічної освіти – висококваліфікована та компетентна особистість учителя. Фінська національна програма педагогічної освіти характеризується особливою гнучкістю, оскільки ставляться високі вимоги до вчителів, які повинні мати можливість вибору. У фінських програмах акцентується увага на тому, що вчителі мають адаптувати методику навчання до специфічного контексту, в якому їм доводиться працювати, оскільки учні оволодівають знаннями з різною швидкістю, але в результаті вони всі повинні відповідати високим вимогам.

1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Здобути педагогічну освіту у Фінляндії досить складно, оскільки конкурс на педагогічний факультет в університетах приблизно десять чоловік на одне місце. Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору. Перше – тестування претендентів на національному рівні, що має назву «матрикуляційний іспит» оцінювання загального інтелектуального рівня учнів після закінчення середньої школи, що передбачене державним стандартом, і досягли рівня зрілості, який відповідає меті середньої освіти. Складання матрикуляційного іспиту передбачає продовження навчання на університетському рівні. Такі іспити мають декілька рівнів складності із 4 обов'язкових предметів (рідна мова, іноземна мова, друга офіційна мова, та на вибір математика або «загальні знання», що включають питання з релігії, історії, етики, психології, фізики, філософії, географії, суспільствознавства, біології, та хімії). Крім того, учні повинні скласти ще декілька додаткових тестів, щоб отримати матрикуляційний диплом [32; 36].

Друге – «університетські тести», тобто перевірка загальної академічної компетентності та грамотності, співбесіда (перевірка придатності до викладацької професії та групова робота, що дозволяє оцінити комунікативні навички, стиль міжособистісної взаємодії) здійснюється університетами. Третє – тестування на місці майбутньої роботи, яке здійснюється безпосередньо роботодавцями.

Мотивація абітурієнта, його знання в цій галузі, та вміння ними користуватися визначає придатність до педагогічної роботи [32; 53].

Провідними педагогами Фінляндії виділяються такі компоненти професійної підготовки майбутнього сучасного вчителя початкової школи:

- отримання спеціальних педагогічних знань (розширення когнітивного компонента інтелектуальної підготовки педагога);
- формування морально-естетичного ідеалу як критерію оцінки навколишнього світу і себе в ньому в єдності з природним середовищем, з потребами самовдосконалення;
- формування цілісної особистості в процесі навчання;
- гуманістична спрямованість освіти;
- перегляд змісту, форм і методів професійної підготовки;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що відображають рівень, досягнутий сучасними науками, індивідуалізацію та передовий досвід [55; 56].

Першим етапом до педагогічної кар'єри є здобуття ступеня бакалавра (180 ECTS-кредитів), другим – ступінь магістра при наборі 120 ECTS-кредитів. Особливість здобуття фінської педагогічної освіти полягає в тому, що до викладання в школах допускаються тільки студенти, які отримали магістерський ступінь [15; 16; 32]. Цей освітньо-кваліфікаційний рівень передбачає обов'язкову здачу наступних курсів з комунікативної компетентності, технології освіти, педагогіки і психології, основної предметної спеціалізації, додаткової предметної спеціалізації та курсів за вибором. Студенти проходять базові курси дисциплін, проміжні та курси з профілюючої спеціальності, що в сумі становить 120 ECTS-кредитів, а також курси з додатковою спеціальністю – 60 ECTS-кредитів. Повна ступінь із загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років [32; 57].

Як правило, вчителі початкової школи *(classroom teachers)* навчають дітей перших 6 років з усього процесу обов'язкового загального навчання *(basic education)*. У початковій школі вчителі проводять навчання у класах, або у групи школярів, з усіх предметів, включених у навчальний план. Для відповідної кваліфікації студенти повинні отримати диплом магістра зі спеціалізацією в галузі педагогічних наук на відділенні педагогічної підготовки. Диплом такого напряму підготовки узагальнює програму педагогічного навчання і всі предмети, передбачені навчальним планом для учнів даного віку. Крім того, програма може включати базові дисципліни з предметів програми загальноосвітньої школи, що є підготовкою вчителів до викладання цих предметів школярам на 7-9 році їх навчання. Вчителі початкової школи мають право працювати і з групами школярів, переведених на «спеціальне навчання», але тільки у разі отримання додаткової освіти за програмою підготовки вчителів корекційного навчання *(special needs teacher studies)*[36; 57; 63].

У таблиці 1 (див. додаток А) ми наводимо приклад національної ступеневої структури педагогічної програми майбутніх учителів початкових класів [53]. Враховуючи дані, що систематизовані у цій таблиці, схарактеризуємо основні складові ступеневої структури педагогічної програми майбутніх учителів початкових класів.

Загальне навчання (основні предмети). Основним для майбутніх учителів початкової школи є систематичне навчання, акцентуючи увагу на викладанні, дослідженні та дидактиці. Зв'язок теорії та практики необхідний на всіх рівнях навчання [19; 20; 53].

У фінській академічній навчальній програмі кожна спеціальність або дисципліна складається з трьох рівнів:

- загальне навчання *(Basic Studies)* (approbatur),
- проміжне навчання *(Intermediate Studies)* (cum laude approbatur),
- поглиблене навчання *(Advanced Studies)* (laudatur) [23; 24].

Проаналізуємо кожен із трьох рівнів. *Загальне навчання (Basic Studies).* Головними курсами на цьому рівні є філософія освіти, педагогічна психологія, соціологія освіти, а також основи процесу навчання (дидактика). Курси інформаційних і комунікаційних технологій, також виносяться як важливі до вивчення. Курси складаються з лекцій, обговорення в малих групах, а також рекомендованої літератури за фахом. В кінці кожного курсу проводиться іспит, що дозволяє оцінити результати навчання. Основні цілі і зміст узгоджуються з історичним розвитком освітніх та шкільних заходів. Теоретичні та концептуальні положення підкреслюють те, що обговорення в малих групах літератури з певної галузі навчання вивчається для того, щоб отримати більш глибоке розуміння предмета. Студенти також повинні дізнатися про історію психологічної думки та оцінити значення різних моделей навчання та шкіл. Центральними темами на цьому рівні є дії соціального контролю, формування особистого світогляду, сенс навчання, викладання, виховання та їх основні фактори [32]. У галузі педагогіки, студенти знайомляться з основними питаннями планування навчання. В школах де класи орієнтовано малого масштабу проводяться практичні дослідження, вправи та спостереження. Центральними темами під час групових дискусій є розробка навчальних цілей, їх використання. Увага зосереджується на сукупності навчального процесу, включаючи всі фактори, що впливають на цей процес [32].

Проміжне навчання (Intermediate Studies). На цьому рівні студенти поглиблюють свої знання з основ дидактики. Головні курси зосереджують увагу на теоретичних аспектах навчання, професійному розвитку, оцінки навчання та

психологічної оцінки учнів. Модулі складаються з подальшого вивчення методів дослідження, включаючи курс з вивчення поглибленої статистики з використанням якісних та кількісних методів дослідження. Ці курси пов'язані з педагогікою, зокрема, з практикою та різними стилями педагогічного навчання. Вчителі відповідальні за навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку, тому навчання читання та письма молодших школярів є важливою частиною педагогічного курікулуму[53]. Спеціальна освіта і курси консультування учнів також включені в курікулум. «Просемінарна» робота (*Proseminar work)* включає теоретичні та практичні аспекти програми та утворює невід'ємну частину проміжного рівня навчання. Студенти, індивідуально або в парах, готують проект і план дослідження, для того, щоб розвивати дослідницькі навички, удосконалювати особисті знання з навчально-виховного процесу та використовувати їх в своїй практиці. Майбутні вчителі початкової школи представляють свої дослідницькі плани під час семінарів, щоб обговорити, проаналізувати та оцінити їх актуальність. План дослідження виконується у письмовому звіті та представляється на семінарі. Студенти також вивчають інформаційні і комунікаційні технології в практиці викладання та дослідницькій роботі, тому така робота тісно пов'язана з навчальною практикою студентів [53; 54].

Студенти відвідують педагогічні тренувальні школи при університетах *(university training school)* ще на самому початку свого навчання і поступово знайомляться з учнями та викладацькою діяльністю. На етапі проміжного навчання, студенти беруть участь в так званому «стажуванні орієнтованої практики», вони працюють індивідуально або в парах у загальноосвітній школі в період двох тижнів. Вони спостерігають за викладанням працюючих там вчителів та практикуються у викладанні. Студенти ознайомлюються зі змістом курікулуму і методами оцінювання, що використовуються в школах, в яких вони працюють. Вчителі, що працюють в таких школах, виступають їх коучами і формулюють цілі студентам, якими вони повинні керуватися в період практики, а також допомагають їм аналізувати отримані результати. Важливою частиною практики, вважається, представлений у письмовій формі матеріал психологічної оцінки учнів. Письмовий звіт з практики використовується в науково-дослідному проекті педагогічної кафедри. Різні частини проміжного навчання інтегровані через «книжний іспит» *(book examination).* Кожен студент поглиблює свої знання, прочитавши три або чотири фахові книги, а результат роботи оцінюватиме керівник-викладач. Читання таких спеціалізованих книг допомагає студентам отримати більш глибоке теоретичне розуміння того, що вони раніше вивчали [99; 101].

Поглиблене навчання (Advanced Studies) складається з трьох етапів: навчального проекту, фахового іспиту з літератури передових фахівців та практичного навчання. Незважаючи на те, що проміжне та поглиблене навчання розділені та з'являються в різних частинах програми навчання, вони можуть проходити паралельно в період практики. Навчальний проект покликаний поглибити та інтегрувати практичні і теоретичні аспекти програми. Студенти повинні детально ознайомитися з вибором проблеми дослідження, що є центральним в їх педагогічній діяльності. В рамках проекту робота ведеться протягом двох семінарів. Під час першого семінару, представляються питання дослідження, обґрунтовуються теоретичні основи, та завершується бібліографічний пошук. Кожен учасник представляє документ зі складеним планом дослідження, проблем та методами збору даних. Представлені документи обговорюються на семінарах. На наступному семінарі, кожен студент представляє попередні висновки свого дослідження та обговорюються презентації з

використанням комп'ютерних програм [38; 49]. На цьому етапі студенти повинні зібрати всі свої дані та представити версію своєї остаточної доповіді. Семінар групи проводиться під керівництвом професора педагогічної освіти *(professors of training education).* Як правило, група помічників-асистентів допомагають у практичних питаннях, таких, як розробка анкети, інтерв'ю, проведенні обробки даних для комп'ютерного аналізу та написанні остаточного варіанту доповіді. Проект передбачає дослідження для написання незалежної наукової доповіді (приблизно 80-120 сторінок) – це тема дипломної роботи магістра. Студенти пишуть есе про завершеність роботи *(maturity essay)* на тему магістерського дослідження. Таке дипломне дослідження та есе оцінюються за семибальною шкалою. Магістерська робота пишеться індивідуально, проте, збір та аналіз даних, пошук літератури може бути проведеним в парах або у групах. Майбутні вчителі обирають теми дослідження вільно, відповідно своїх інтересів. Більша частина тем обирається з проблем в школі, навчання учнів, роботи вчителя, шкільного планування курікулуму, і т.д. Деякі студенти можуть приєднатися до науково-дослідних проектів, що розробляються їхніми кафедрами. Хоча більшість вибирають тему спираючись на особистий досвід в практиці викладання і діють незалежно, але в тісному контакті зі своїми керівниками. Написавши дипломну роботу для здобуття магістерського ступеня, пройшовши іспити та накопичивши 300 ECTS-кредитів, студент досягає відповідного рівня кваліфікації, що необхідний для подальшого навчання в докторантурі [53; 32].

Практичне навчання (Practice Studies) зазвичай складається з послідовного стажування від початку і до поглибленого рівня навчання. Хоча організація практики, в основному, однакова, але в різних університетах, така практика може бути адаптована відповідно до місцевих умов. Спочатку проводиться практика спостереження за навчальним процесом у школі, а потім проводиться педагогічна практика та практика викладання. Структура практичного навчання може відрізнятися від університету до університету та варіюватись до 15 ECTS-кредитів в середньому [30; 33].

Дидактичне предметне навчання (Subject Didactics Studies) включає міждисциплінарні предмети, що викладаються у початковій школі. Студенти набувають необхідні навички з даної тематики, щоб мати можливість працювати шкільними вчителями. Вивчення рідної мови (фінської), другої мови – шведської та математики є обов'язковими для всіх студентів. Предмети мистецтва (образотворче мистецтво, ремесла, в тому числі текстильне ремесло, технічні роботи, музика та фізкультура) групуються в обов'язкові та факультативні курси. Так звані вступні предмети (історія, природничі науки, біологія, географія, релігія та етика) поділяються на обов'язкові та додаткові курси. Основна увага приділяється навчанню викладати міждисциплінарний шкільний предмет. Класні вчителі повинні вміти викладати всі предмети, що включені до шкільної програми [89].

Додаткове предметне навчання (Minor Subject Studies). Студенти можуть додатково вибрати два предмети, кожен по 15 ECTS-кредитів, або один предмет – 35 ECTS-кредитів. На додаток до традиційних предметів, деякі збірні та інтегровані предмети наприклад раннє дитяче виховання, мистецтво, дидактика фізичного виховання, музика, ремесла, інформаційно-мультимедійне навчання та інші [101].

Комунікативне та мовне навчання (Language and Communication Studies) в основному поділяється на курси вивчення рідної мови та на вивчення іноземних мов. Курси рідної мови включають мовне спілкування, культуру фінської мови, розвиток комунікативності в класі. Курси письмової комунікації потрібні для отримання вмінь та навичок, необхідних у написанні наукових доповідей. Мета вивчення іноземних мов

є передача студентам можливості читати іноземну літературу, що необхідна для виконання наукових досліджень, особливо в проведенні досліницького проекту. Студенти також можуть обрати для вивчення німецьку, французьку та іспанську мови. Обов'язковим є вивчення другої державної мови – шведської, оскільки ця мова є обов'язковим предметом в загальноосвітніх шкільних програмах [89; 101; 53].

Факультативне навчання (Optional Studies) включає в себе деякі додаткові курси, які студент може вибрати з інших кафедр факультету освіти або програм на інших факультетах. Ці додаткові курси можуть бути включені в свідоцтво вчителя в якості додаткового навчання. Присудження ступеня магістра з освітньої програми вчителя початкової школи засвідчує кваліфікованого педагога для роботи у фінській шкільній системі освіти. Всі вчителі початкової школи можуть продовжити навчання у докторантурі [36; 38; 42].

Отже, фінська педагогічна освіта вчителів початкової школи розширює когнітивний компонент інтелектуальної підготовки майбутнього педагога; формує морально-естетичний підхід у навчанні; формує цілісну особистість майбутнього учителя із гуманістичним спрямуванням та використанням когнітивного, міждисциплінарного, полікультурного, практико-орієнтованого та дослідницько-базованого компонентів.

Основа підготовки майбутнього учителя фінської початкової школи у виконанні професійних обов'язків вважається компетентнісний підхід як ефективна освітня парадигма. Обгрунтовуючи поняття «педагогічна компетентність», ми зазначимо, що це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості [3]. Фахівці Міжнародної комісії Ради Європи (програма *Definition and Selection of Competencies*) визначають поняття компетентності (*competence*) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь та всього того, що можна мобілізувати для активної дії [8]. Міжнародною організацією економічного співробітництва та розвитку (з англ. Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) професійна компетентність трактується як здатність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів [85].

Нами проаналізовано праці вітчизняних (В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, Л. Пуховська, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сєриков, В. Синенко, А. Щербаков) та фінських науковців-дослідників (М. Аінлі, С. Хіді, Д. Берндорф, А. Браун, С. Донован, Р. Раян, А. Батс, М. Фуллан, Н. Ніемі, К. Лонка, А. Реннінген, П. Кансанен, Дж. Лавонен та інші), які вивчали питання педагогічної компетентності.

Фінські вчені та дослідники прийшли до висновку, щоб реалізувати завдання, що ставиться національною фінською програмою у підготовці майбутніх учителів та виконувати її на високому професійному рівні, потрібно аби сучасний вчитель початкових класів володів певними компетентностями, які зазначені у положенні про педагогічну Фінської національної ради з освіти:

Предметна компетентність (*Field Competence*) характеризується професійними знаннями та умінням і здатністю їх реалізовувати. Ця компетентність необхідна для майбутніх учителів у продовженні та удосконаленні своєї професії. Фактично предметна компетентність визнана як найбільш важлива компетентність, оскільки

базується на тому, щоб вчителі були відповідальні в передачі змісту навчального матеріалу учням. В основі предметної компетентності полягає професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [1; 7; 9].

Дослідницька компетентність (*Research Competence*) є важливою для вчителів, які стежать за розвитком подій в своїй галузі і розвивають себе на основі нових розробок. Дослідницька компетентність сприяє покращенню всіх компетентностей вчителя, а також підтримує науково-дослідну педагогічну освіту, що представляє собою новий підхід у педагогічній освіті[7; 59].

Курікулярна компетентність (*Curriculum Competence*) вчителя охоплює знання та вміння в розробці навчальних планів, навчальних програм, елементів розробки навчальних програм, моделі навчальних планів, розробки підходів програми розвитку, розробки процес відбору та організації змісту навчання, планування навчання та умови тестування і підготовки досліджень з розробки навчальних програм. Курікулярна компетентність пов'язана з розумінням програми плану викладання та навчання [1; 59].

Компетентність безперервного навчання (*Lifelong Learning Competence*) включає можливість навчаючи-вчитися для професійного розвитку. Компетентність безперервного навчання відноситься до відповідальності вчителів за своє навчання і розвиток навичок безперервного навчання учнів [7 ; 9].

Емоційна компетентність (*Emotional Competence*) включає особисті якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексію, людяність, моральні цінності, переконання, погляди, тривоги, мотивацію, емпатію та ін. Саме ця компетентність сприяє кращому розумінню учня, його потреб та виявити певні здібності у навчанні [49; 59].

Соціальна компетентність (*Social Competence*) передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей, уміння підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них відношення, вести бесіди і т.д. Соціальна компетентність містить: знання етики ділового спілкування; уміння запобігати і відносно безболісно вирішувати конфлікти; уміння швидко і правильно передавати інформацію; уміння налагоджувати комунікації; уміння давати ясні і чіткі завдання і відповідно мотивувати учнів; уміння тактовно вказувати на недоліки, коректно робити зауваження, викликати довіру і т.п.[7; 9].

Комунікативна компетентність (*Communication Competence*) розглядається як готовність вчителя встановлювати і підтримувати необхідні контакти з учнями; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання, виховання та оцінки [59].

Інформаційно – комунікаційна компетентність (*Information and Communication Technologies - ICT Competence*) є сукупністю знань та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. Майбутній вчитель зможе використовувати програмні та апаратні засоби найбільш ефективно. Наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати апаратні засоби (сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку, тощо). При наявності алгоритмічної компетентності – опановувати сучасні системи розробки

програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення уроків, диспетчери навчань за допомогою конструкторів) [1; 59].

Інтелектуальна компетентність (*Intellectual Competence*) виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків.

Ситуативна компетентність (*Situational Competence*) означає уміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу [59].

Часова компетентність (*Time Competence*) відображає уміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Така компетентність містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), уміння конструювати програму досягнення мети в часовому континуумі, правильно визначати витрати часу, що дуже важливо для сучасного вчителя [59].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під сучасною професійною компетентністю педагога слід розуміти таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості. Саме компетентність учителя фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуро-доцільні види діяльності.

2. КУРІКУЛУМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналіз наукової літератури свідчить, що багато фінських науковців працює в галузі дослідження курікулуму педагогічної освіти Р. Джакку-Шівонен, В. Тіссарі, С. Усіаутті (Jakku-Sihvonen R., Tissari V., Uusiautti S. (2007) Курікулум у підготовці класних керівників і вчителів-предметників – основні елементи дослідження в галузі освіти [47]; П. Канзасен (Kansanen P. (2003) Курікулум педагогічної освіти: сучасні моделі та їх розвиток [53]; Р. Джурхама (Jyrhämä R. (2006) Важливість практики в галузі педагогічної освіти) [50]; П. Каікконен (Kaikkonen P. (1996) Міжкультурна освіта як складова частина курікулуму та педагогічної освіти, та багато інших [6]. Вагомий вклад у розвиток та дослідження курікулуму педагогічної підготовки фінської системи освіти вносить Фінська національна рада з освіти (The Finnish National Board of Education), Центр досліджень в галузі освіти та інновацій (The Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Міжнародна Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) та Міжнародна програма контролю освіти (Programme for International Student Assessment (PISA) [84; 85].

Про необхідність переорганізації курікулуму педагогічної освіти в Україні неодноразово наголошували вітчизняні науковці (В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Масол, І. Рогальська, Н. Пастушенко, О. Матвієнко, В. Нечаєва, та інші.) Нині в Україні є група вчених (С. Клепко, О. Савченко, О. Ляшенко, О. Локшина, О. Гірний та інші), які обґрунтовують необхідність переходу від форми чинного Державного стандарту до проектування змісту освіти за теорією побудови курікулуму, що досить

ґрунтовно опрацьована зарубіжними вченими (Д. Георгеску, А. Крісан, Г. Ірмелі та інші) [6].

Педагогічне навчання майбутніх учителів початкової школи складається з чотирьох основних складових, а саме:

- Основне навчання, що орієнтує студентів до праці, функціонального середовища в предметному навчанні
- Предметне навчання, яке фокусує студентів у навчанні та викладанні
- ІКТ навчання, що спрямовує студентів на оволодіння потрібними вміннями працювати з ІТ-сервісами
- Вище педагогічне навчання, що фокусує студентів на структурних умовах навчання та на ґрунтовному дослідженні та написанні бакалаврської або магістерської роботи

Основні елементи курікулуму [47; 48] педагогічної освіти класних вчителів складаються з навчальних модулів, а саме: комунікативно-орієнтоване навчання; основне базоване навчання; предметне навчання; вище педагогічне навчання; мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів; додаткове навчання; факультативне навчання. Нами взято приклад курікулуму бакалавра та магістра з університету Гельсінки [18]. Більш детальний опис курікулуму підготовки вчителя початкової школи на базі бакалавра поданий в таблиці 2 (див. додаток А). Також показано приклад курікулуму підготовки класного вчителя на базі магістра, що поданий в таблиці 3 (Додаток А). Курікулуми педагогічної підготовки вчителів початкової школи можуть відрізнятись відповідно до університетів в яких виокремлені відповідні департаменти або факультети педагогічної освіти.

Структура відповідних освітніх програм дозволяє використовувати гнучкі конмоненти курікулуму для навчання класних вчителів [44; 69]. Відповідно до законодавства, педагогічне навчання повинно відповідати галузі науки і освіти з дидактичним акцентом [77]. Метою педагогічного навчання є створення можливості для вивчення педагогічної взаємодії, розвивати власні навички викладання, навчитися планувати, вчитись працювати і оцінювати навчання відповідно курікулуму, навчатись співпрацювати з шкільним співтовариством, вміти працювати з учнями різного віку, враховуючи їх індивідуальні особливості. Студенти також повинні навчитися співпрацювати з іншими вчителями, батьками та представниками «добробуту суспільства» *(«Welfare Society»)* [15].

Фінський науковець та дослідник Джаку-Сіхвонен (Jakku-Sihvonen) та наукове співтовариство у 2009 році проаналізували основні елементи педагогічного навчання у 12 педагогічних відділах фінських університетів [45]. Ними було виділено основні елементи педагогічного навчання як у бакалаврів так і у магістрів, а саме: теоретичний зміст навчання, контрольована педагогічна практика, навчання для набуття дослідницької компетентності, додаткове навчання. Результати по кредитах були такими [45]:

- основними елементами курікулуму є теоретичний зміст навчання (варіювання від 25 до 40 ECTS кредитів)
- контрольована педагогічна практика (варіювання від 12 до 25 ECTS кредитів)
- дослідницька готовність (варіювання від 3 до 12 ECTS кредитів)
- додаткове навчання у всіх випадках, менш ніж 10 ECTS кредитів[39].

Також дослідниками було проаналізовано кількість теоретичного змісту навчання в 12 курікулумах педагогічної підготовки, що були розділені на піддисципліни в галузі науки та освіти [39]. Науковці виділили такі галузі як:

дидактику, педагогічну психологію, педагогічну соціологію, педагогічну філософію, історію педагогіки та порівняльну педагогіку. Галузь дидактики є наймасштабнішою в змісті педагогічного курікулуму. Кількість ECTS кредитів в дидактиці варіюється від 9 до 20. Кількість ECTS кредитів у педагогічній психології становить від 3 до 11. В педагогічній соціології коливання від 1 до 12 ECTS кредитів. У восьми курікулумах існує обов'язкове навчання в галузі педагогічної філософії [44].

У педагогічній освіті підготовки вчителів початкової школи дидактичний компонент зосереджено на питаннях, як викладати шкільні предмети для учнів різних вікових груп. В американській педагогічній освіті відповідний елемент дуже часто називають «знання педагогічного змісту» *(«Pedagogical Content Knowledge»)*. У фінському випадку таке навчання повинно мати тісний зв'язок з науковим дослідженням, вивченням академічних дисциплін та відповідних методів навчання[46]. Характерною особливістю є орієнтація наукових досліджень. Фінських вчителів вважають активними професіоналами, оскільки вони мають право і обов'язок розвивати свою наукову працю. Мета педагогічної освіти полягає в тому, щоб вчителі засвоювали та розвивали своє педагогічне мислення [46].

Ефективне вирішення завдань професійної підготовки майбутніх класних учителів сприяє використання таких форм організації та самоорганізації навчального процесу: традиційні (лекція, семінар, просемінарська робота, практичне заняття, консультація, самостійна робота, практика); широке застосування інноваційних методів навчання та викладання (проблемне заняття; проектна діяльність; наукові конференції; круглі столи; дискусії; науково-дослідна робота; групова робота, навчальна ділова гра) [46; 75; 92; 100; 101].

Ефективне розв’язання завдань професійної підготовки майбутніх класних учителів сприяє використанню форм організації та самоорганізації навчального процесу: традиційні (лекція, семінар, просемінарська робота, есе, практичне заняття, консультація, самостійна робота, практика); широке застосування інноваційних методів навчання та викладання (проблемне заняття; проектна діяльність; наукові конференції; круглі столи; дискусії; науково-дослідна робота; групова робота, навчальна ділова гра). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи використовуються *традиційні методи* (комунікативний метод; розповідь; пояснення; інструктаж-метод) *альтернативні методи* (метод повної фізичної реакції; сугестивний метод; драматично-дидактичний; мовчазний метод; груповий метод та ін.); *інноваційні* (метод сценарію; метод мозкового штурму, метод ток-шоу, конструктивістський метод, метод мікрофону, метод «кейс-стаді»; метод поліекрану; метод систематизації та ін.); *наочні* (метод ілюстрування та демонстрування; «смарт-борд» метод; метод «документ-камера») та *практичні* (вправи усні та письмові, тренувальні, графічні, технічні, есе та інші). [46; 52; 76; 98; 99].

Коротко проаналізуємо тільки деякі з перерахованих методів. *Метод поліекрану* технічний засіб, що означає сукупність комп'ютерної та проекційної техніки, яка надає можливість проектувати візуальну інформацію в будь-якій необхідній послідовності і в будь-яких поєднаннях на одному або кількох екранах. Інша специфічна риса поліекранної проекції полягає в тому, що студент не знає, на якому саме інформаційному полі буде представлена навчальна інформація. Вона з'являється на периферійних полях зору і стимулює рух очей у свій бік. Цей рух має довільний характер і є орієнтаційним рефлексом, що вважається психофізіологічною основою уваги. Він супроводжується комплексом реакцій, які мобілізують роботу мозку, розвивають емоції, збільшують чутливість аналізаторів [46].

Метод систематизації. Навчальна техніка, за допомогою якої студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, що систематизований у вигляді конкретних пунктів (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні за методом систематизації у студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином студенти при використанні цього методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу свого навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Метод систематизації дозволяє здійснювати диференціацію здібностей, інтересів студентів та ступінь складності завдання [100].

В основі *конструктивістського методу* перебуває активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу. Лекція виступає орієнтованою на дію. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання [100 ; 46].

Метод «кейс-стаді» виступає як образ мислення майбутнього вчителя, його особлива парадигма, що дозволяє по-іншому думати і діяти, розвинути творчий потенціал. Цьому сприяє і широка демократизація та модернізація навчального процесу, розкріпачення вчителів, формування у них прогресивного стилю мислення, етики і мотивації педагогічної діяльності. Цей метод не просто методичне нововведення, поширення методу безпосередньо пов'язане із змінами в сучасній ситуації в освіті. Можна сказати, що метод спрямований не стільки на освоєння конкретних знань, або умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу майбутнього вчителя. Основними поняттями, використовуваними в кейс - методі, є поняття «ситуація» і «аналіз», а також похідне від них - «аналіз ситуації» [101].

Метод повної фізичної реакції (TPR – скорочено від повної назви методу англійською мовою «*Total Physical Response*») – це метод навчання, через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Студенти досконало вивчають цей метод оскільки для молодшого школяра, наприклад, такий метод застосовується у вигляді виконання команд, рухливих ігор, ілюстрації жестами й мімікою певних дій і ситуацій тощо. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати. Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії, оскільки навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Метод пов'язаний з теорією сліду пам'яті в психології. Чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення [76; 77].

Сугестивний метод полягає у створенні сприятливих умов для оволодіння студентами правильною комунікативністю шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання; більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами студентів; мовний матеріал засвоюється в атмосфері «перевтілення» з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключати увагу студентів із форми на сам процес спілкування [46].

Драматико-педагогічний метод полягає в тому, щоб майбутній вчитель запозичив для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів, наприклад, як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічні імпровізації [46].

Одним із основних принципів *«мовчазного» методу*, розробленого Калебом Гатеньо (єгипетський вчений, математик) є підпорядкованість навчання учінню. Цим визначається «мовчазна» роль майбутнього вчителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам. Такий метод досить важливий під час роботи майбутнього учителя у школі [92; 46].

Груповий метод може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально груповій та груповій формах. Методом групового навчання є взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із студентів є одночасно вчителем стосовно до інших членів групи, допомагає їм засвоїти ті знання та вміння, якими вони володіють найбільш успішно, що сприяє вирівнюванню загального рівня засвоєння навчального матеріалу. Взаємне навчання передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь та навичок, спільний контроль здобутих знань та умінь [74; 75].

Метод сценарію заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів. Отримуючи «імпульси» від викладача (так звані ключові питання), студенти роблять свій внесок в створення історії. Цей метод реалізується без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, систематизацію та презентацію роботи. Спроектована історія містить також елементи драми або рольової гри. Викладач задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять свої питання та знаходять відповіді на них самі [46].

Метод «Мікрофон» надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. *Метод «Штурм»* ефективний в обговоренні, пошуку рішень, що спонукає студентів проявляти свою уяву та творчість, яка досягається шляхом вільного вираження думок усіх студентів і допомагає знаходити певні рішень з конкретної теми. *Метод «Ток-шоу»* полягає в отриманні навичок публічного виступу та дискутування. Всі ці методи вивчають та використовують студенти не тільки під час свого навчання, але й під час проходження педагогічної практики та у процесі майбутньої роботи в школі [99; 100].

Серед форм роботи та контролю студентів, що реалізуються в університетах можемо виділити, такі: *поточний контроль* (усні та письмові опитування, самоконтроль, рефлексія); *рубіжний контроль* (письмові роботи та звіти, захист проектів, захист практики, написання студентами власного плану розвитку освітньої галузі за фахом, семінари); *підсумковий контроль* («книжковий» іспит, педагогічне портфоліо студента, написання бакалаврської та магістерської робіт) [52; 54; 55].

Ще однією важливою особливістю у педагогічному навчанні майбутніх учителів початкової школи Фінляндії, яке варто виділити, є застосування у процесі підготовки та навчанні студентів інформаційно-комунікаційних технологій, які стали однією з основних складових фінської педагогічної освіти.

Аналіз досліджень наукових праць останніх років показує, що проблемами інформаційно-комунікаційних технологій у Фінляндії займались різні вчені та дослідники, такі як: А-Б. Еночсон та С. Різза (*Enochsson A.-B. and Rizza C.*); К. Хаккараінен, Л. Іломакі, Л. Ліппонен, Х. Мууккonен, М. Рахікаенен, Т. Туомінен, М. Лаккала, Е. Лехтінен (*Hakkarainen K., Ilomaki L., Lipponen L., Muukkonen H., Rahikainen M., Tuominen T., Lakkala M., Lehtinen.E.*); М. Латту, Дж. Лавонен, К. Джутті (*Lattu M., Lavonen J., Juuti K; Meisalo V., Juuti K., Aksela M.*); М. Сінко, Е. Лехтінен (*Sinko M., Lehtinen E.*); Р. Віесенмаєр, Р. Коул (*Wiesenmayer R., Koul R.*); С. Йоуніе (*Younie S.*).

Інформаційно-комунікаційні технології широко використовується як метод педагогічної підготовки вчителів початкових класів, тому ми спробуємо обґрунтувати різні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у педагогічній підготовці вчителів, а саме: використання цифрових навчальних ресурсів *(Digital Learning Resources)*, відкрите та дистанційне навчання *(Open and Distance Learning)*, система управління навчанням *(Learning Management Systems*) та інше. Використання майбутніми учителями інформаційно-комунікаційних технологій залежить від рівня їх навчання та викладання [21; 22]. Наприклад, в університеті Хельсінки особливу увагу приділяють ІКТ в педагогічній підготовці. Як стверджують вчені Дж. Бренфорд, А. Браун і Р. Кокінг використання ІКТ у професійній підготовці допомагає студентам краще розкрити вирішувану проблему та побудувати структурно-логічну та змістову основу певної теми роботи [43; 51].

Для ефективного використання ІКТ у професійній [1] підготовці майбутніх учителів початкової школи використовують такі методи, а саме: метод активності і наміру (*Activity and Intention*), метод самооцінювання (*Self-evaluating Activities*), метод відображення (*Reflection),* метод співпраці та взаємодії (*Collaboration and Interaction),* метод логічної побудови (*Construction),* метод контекстуалізації (*Contextualization),* кумулятивний метод (*Cumulative).* Розглянемо перераховані методи більш детально [43].

Метод активності і наміру передбачає, що студенти повинні бути відповідальними за своє навчання. Разом з викладачем вони визначають власну мету навчання згідно свого курікулуму. Студенти згідно свого курікулуму формують намір подальшого навчання, який базується на основі активного навчання, тобто пошуку важливої інформації для розкриття проблемних питань [21; 62].

Метод самооцінювання полягає в тому, як зазначають дослідники Дж.Бренфорд та А.Донован, щоб підкреслити високу роль самооцінки в процесі навчання. Вони припускають, що викладач повинен забезпечити підтримку студентів, наприклад, надаючи їм можливості для перевірки своїх ідей шляхом створення проблемної ситуації та розробки шляхів їх подолання та побачити чи спрацювали їхні попередні ідеї. Зворотній зв'язок дуже важливий для навчання [22; 62].

Метод відображення передбачає, що студенти досліджують навчання і розвивають власні метакогнітивні навички, щоб спрямовувати і регулювати своє навчання. Метакогнітивні навички, необхідні для проектування та оцінювання своєї роботи. Ці навички роблять також процес навчання саморегульованим, в якому студент стає менш залежним від викладача. Наприклад, самооцінювання в невеликій групі, де студенти проходять різні тести і вправи, в яких відображаються метакогнітивні навички [43; 64].

Метод співпраці та взаємодії полягає в тому, що студенти активно беруть участь у груповій роботі підтримуючи один одного, обговорюючи певні проблемні питання та

діляться своїм досвідом. Вивчаючи новий матеріал створюється взаємодія студент-викладач, що включає в себе пояснення, дебати та постановку питань з боку студентів та викладача. Також дуже популярною є можливість інтерактивного способу поділитися своїм досвідом через електронну пошту, інтернет-систему управління навчанням та соціальні мережі, наприклад Фейсбук (*Facebook*) [1 ; 72].

Метод логічної побудови передбачає поєднання попередніх знань студентів з новими. Наприклад, до початку читання певної літератури або запису навчальної інформації, студенти повинні керуватися попередньо набутими знаннями під час вивчення певного предмету та логічно будувати наступність у роботі над проблемними питаннями. Відповідно, перед дослідженням або іншою практичною діяльністю студенти робили припущення та висували гіпотези щодо виконання конкретної роботи [72].

Метод контекстуалізації полягає в тому, що навчання повинно відображати реальні конкретні ситуації в ситуаціях, або моделювання ситуацій приблизних до реальних. Це передбачає, що навчання дозволяє набувати справжній, реальний життєвий досвід. Наприклад, при використанні пошукової системи «*Google*», студенти повинні вміти шукати інформацію в різних джерелах. Це дозволяє їм глибоко висвітлити пошукові питання в різних контекстах і тим самим поглибити свої знання. Також студенти повинні мати на увазі, що якість всіх інтернет-джерел мають бути ретельно перевірені, щоб гарантувати, достовірність наведених фактів чи матеріалів [121; 90].

Кумулятивний метод допомагає студентам виявити, як нова концепція навчання пов'язана з ІКТ. Вивчення процесу науки та оволодіння знаннями у сфері ІКТ є аналогічними процесами. Наприклад, перед тим як студент вчиться використовувати інтернет-систему управління навчанням (*Learning Management Systems*) він повинен навчитися використовувати, наприклад, системи для обробки тексту і освоїти пошукові систем. Саме тому, студентів повинні підтримувати у навчанні, в інтерналізації нових понять та в побудові концептуальних мереж з певної галузі знань [121].

Розглянемо також використання *ІКТ у педагогічній підготовці з точки зору мотивації у навчанні*. Існує дуже багато понять, які можна використати, щоб описати мотиваційні аспекти навчання і викладання. Візьмемо за основу «теорію самовизначення» (Self-Determination Theory) дослідників Р. Раяна та Е. Десі та «теорію інтересу» (Theory of Interest) науковця А.Краппа. Згідно з теорією самовизначення тип мислення студентів відіграє важливу роль у процесі мотивації до навчання. Мотиваційна поведінка може бути самовизначеною (*Self-determined),* яка виникає вільно від самої себе або контролюючою (*Controlled),* що означає поведінку контролюючою міжособистісною або інтерпсихічною силою, наприклад навчальний курікулум або виконання якогось завдання, саме тому вони впливають на причини різної поведінки студентів. Виокремимо мотиваційні стилі в теорії самовизначення: власне мотивація *(Motivation)*, зовнішня *(Extrinsic Motivation)* та внутрішня (*Intrinsic Motivation)* мотивації. Внутрішня мотивація позитивно впливає на навчання, зокрема, на його якість. Внутрішньо-мотивована поведінка заснована на необхідності відчувати себе компетентним. Зовнішня поведінка виконується з дотриманням вимог заради певного очікуваного результату або винагороди та власне сама мотивація, яка спонукає учнів досягати вершин у навчанні та майбутніх перспектив у добре оплачуваній роботі [45; 102; 103].

Провідне місце в теорії самовизначення належить концепція основних психологічних потреб, а саме: *потреба в автономії, потреба в компетентності* , і

потреба необхідності належати до групи. Необхідність компетентності проблематичне в галузі ІКТ, так як необхідні ґрунтовні дослідження, які складно виконувати, тому це суттєво впливає на інтерес і мотивацію студентів [90]. Отже, особливості мотивації в навчальній діяльності та поведінки майбутнього вчителя повинен підвищувати викладач. Ось чому використовується теорія самовизначення у навчанні, оскільки навчальна діяльність має підтримувати основні психологічні потреби і розвиток інтересу до навчання у студентів. Більш детальний аналіз на мотиваційних аспектів і базується на теорії самовизначення, тобто тут ІКТ використовуються в цілях профорієнтації та для підвищення інтересу до навчання у студентів. Як студентів мотивує до навчання ІКТ залежить як ІКТ використовується в контексті навчання.

Дослідник А. Крапп та С. Хіді говорять про те, що інтерес до навчання розглядається з двох основних точок зору. Одним з них – інтерес як характеристика людини (особистий інтерес), а інший – як психологічний стан, який проявляється в конкретному середовищі навчання (ситуаційний інтерес). Особистий інтерес конкретний, зберігається протягом довгого часу, розвивається повільно і як правило, протягом життя впливає на людину її знання і цінності [34 ; 43]. Науковець Ю. Счіефел говорить, що попередньо існуючі знання, особистий досвід і емоції є основою особистої зацікавленості. Ситуаційний інтерес є спонтанним, швидкоплинним і спільним для певних осіб. Це емоційний стан, який викликається чимось у найближчому оточенні, і створює короткостроковий ефект на особу та її знання. Ситуаційний інтерес викликається залежно від цікавості теми чи події, а також частково і від викладачів [43].

У теорії самовизначення можна виділити 5 категорій мотиваційних особливостей навчальної діяльності майбутніх учителів початківців, а саме:

1. Автономно-допоміжна [43] діяльність (*Autonomy-supporting Activities)* через:

- вибір студентами методів навчання, де студенти мають кілька варіантів, як планувати або навчати;
- спільні навчальні заходи;
- спільне планування навчальної діяльності.

2. Використання ІКТ коли [43] студенти мають:

- вибір, можливість для планування та оцінювання своєї діяльності
- підтримку у ефективності та важливості виконуваної роботи

3. Підтримка розвитку студентської [43] компетентності через:

- вибір дослідження та інших завдань, що важливі студентам для їх вирішення
- вибір і використання конструктивних оціночних методів, таких як самооцінювання, оцінювання портфоліо та неформальні дискусії, що допомагають студентам розпізнати на якому рівні вони виконують навчальну діяльність
- надання підтримки в тому, що навчальна діяльність носить в собі певну цінність

4. Підтримка студентів через [43] соціальну зв’язаність (*social relatedness)*

- вибір завдань, спільна навчальна діяльність, спільне планування, що дозволяє студентам спільно працювати та ділитись інформацією
- підтримка розвитку навчальних спільнот у соціальних медіа ресурсах та різних форм соціальних мереж.

5. Підтримка інтересу та задоволення [43] студентів, через:

- пробудження цікавості у виборі певних завдань;
- організацію навчальної діяльності через цікаві веб-сайти, які варті уваги;

- цікавий зміст, що відображається за допомогою нового матеріалу або нових знань та розкриття контексту людської сутності, її професії, історії та технології навчання.

Отже, можемо наголосити на тому, що важливе для мотивації студентів це створення та використання автономної навчальної діяльності в педагогічній підготовці. Саме така діяльність пов'язана з досягненням компетентності не тільки в галузі використання ІКТ, а й у підтримці навчальних громад та інших форм соціальних та мережевих комунікацій.

Розглянемо використання ІКТ за допомогою [71; 65] цифрових навчальних ресурсів *(Digital Learning Resources)*, відкритого та дистанційного навчання *(Open and Distance Learning)* і системи управління навчанням *(Learning Management Systems*) як засобів новітніх інновацій. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як новітні інновації відповідно у використанні яких вимагається набуття певних компетентностей студентами. Фінські дослідники та педагоги [121; 90] класифікували застосування ІКТ як: 1) вміння користуватися програмним забезпеченням (*Tool Applications or Tool Software)* та 2) вміння використовувати ІКТ у навчанні і викладанні, тобто навчання через ІКТ (*Learning Through ICT).* Майбутній вчитель початкової школи може застосовувати як різне програмне забезпечення так і навчання через ІКТ, наприклад, відео-проектор для викладу матеріалу у презентації тим самим досконало володіючи програмами, що її створюють (PowerPoint та інші), документ-камерою, що часто використовується в початкових класах як засіб перевірки домашнього завдання учнів. Багато нових інновацій, які зараз популярні в Європі також використовуються у фінських школах, університетах учителями та викладачами, наприклад, інтерактивна дошка (*Interactive Whiteboard)* таких брендів як: Clever-board, AKTIV-board, SMART-Board та інші [43]. Хоча ми знаходимо у працях фінських науковців багато дискусійними питань щодо таких інновацій, оскільки це потребує великих фінансових затрат. Такі смарт-дошки в українському еквіваленті коштують приблизно 20 тисяч гривень, залежно від бренду та набору інструментів для роботи. Незважаючи на це фінські педагоги стверджують, про зручність їх використання. Сенсорний дисплей підключається до комп'ютера і цифрового проектору, а через комп'ютерну програму можна управляти безпосередньо з дисплею самого екрана. Можна робити замітки, писати цифровими чорнилом на дошці, зберігати роботу, щоб продовжити або поділитися нею пізніше [67; 73]. Більшість інтерактивних дошок також спеціально розроблюють програмне забезпечення, яке включає ряд корисних інструментів. Переваги такої інтерактивної дошки у педагогічній підготовці та у безпосередньому використанні у навчанні учнів є досить продуктивним, оскільки документи та програмне забезпечення можуть бути доступні з екрана без необхідності постійно підходити до ноутбука. Майбутні вчителі можуть легко переключатись між екранами, наприклад, щоб повернутися до більш ранньої роботи чи перетягнути об'єкт, який використовувався через вікно програмного забезпечення [43].

Застосування ІКТ через навчання у педагогічній підготовці фінські педагоги поділяють [43; 72; 103] на три частини: 1) навчання з використанням ЕОМ (електронних обчислювальних машин) (*Computer-assisted Learning*) це будь-яка взаємодія між студентом та комп'ютерною системою, призначена, щоб допомогти студенту вчитися, наприклад, моделювати аплети в Інтернеті в умовах віртуальної реальності. (*Аплет* – це коротка комп'ютерна програма, що функціонально розширює можливості основної програми, або інтернет-застосування, наприклад, додає у веб-сторінку функцію анімації. Для створення аплетів в мережі Інтернет використовується

мова програмування Java). 2) Комп'ютерні дослідження (*Computer-assisted Research*) з використанням ІКТ в якості допомоги та зборі даних з різних інформаційних джерел, що підтримують наукову аргументацію. Як правило, такі дослідження проводяться в маленьких спільних групах, де ІКТ використовуються як засіб для взаємодії з джерелом інформації, як в школах так і в педагогічній підготовці. 3) Комп'ютерна взаємодія (*Computer-assisted Interaction*) тобто відкрите та дистанційне навчання, яке перетворилось зі звичайного використання електронної пошти до використання всіх можливостей ІТ-сервісу у навчанні студента.

Таким чином, сучасні рішення такого навчання засновані на широкому діапазоні комунікаційних технологій, таких як системи управління WebCT (інструмент, який надає можливість створювати професійні он-лайн курси та підготовки друкованих матеріалів для покращенні таких курсів); Moodle (система управління курсами, тобто електронне навчання, також відома як система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище. Вільний, але розповсюджений за універсальною загальною ліцензією (*GNU General Public License*); веб-додатки, що надають можливість створювати сайти для онлайн-навчання; використання двосторонньої аудіо/відео телеконференцій та інші. Такі нові соціальні медіа пропонують багато можливостей, але вони ще не повністю активовані в процесі навчання студентів.

Фінляндія активно включає як у шкільне життя так і в педагогічну підготовку ІКТ-базовані інтерактивні канали, такі як: електронна пошта, чати, Фейсбук, Вікілайф та багато інших. Технологія Web 2.0 на сьогодні все більше і більше реалізується у фінській педагогічній підготовці, наприклад, через Вікі (веб-сайт, що дозволяє користувачам змінювати самостійно вміст сторінок через браузер, використовуючи спрощену і зручнішу, порівняно з HTML, вікі-розмітку тексту) [31; 43]; Netvibes (персональний робочий стіл); різноманітні блоги та інші. Використання ІКТ мають змогу зробити процес навчання більш гнучким, мотивованим і дослідно-орієнтованим, а також активізують студентів у розробленні, обробки та оцінки інформації, крім того, збільшити рівень співробітництва, контекстуалізації і творчості в педагогічній підготовці. ІКТ використовується як невід'ємна частина нового покоління тому ще одна мета фінської педагогічної освіти це досконале володіння всіма необхідними ІТ-технологіями у навчанні майбутніми вчителями початкової школи [43; 51].

Фінські дослідники (Н.Ніемі, П.Кансанен, П.Сахлберг та ін.) [53; 80; 81; 91] стверджують, що реалізація стратегій ІКТ повинна відображатися в базованому дослідженні. У погодженні з цим, представники фінської освітньої політики припускають можливість загального дослідно-базованого дослідження на основі технологій ІКТ. Разом з цим виникають певні бар'єри у такому впровадженні, а саме: використання ІКТ може виявитись надто складним для студентів, які тільки вступили до університету; труднощі у співпраці з викладачами, один з одним та мережевою системою, у студентів виникає відчуття, що в них не вистачає часу для ґрунтовного проведення експерименту; труднощі з інноваціями тобто відсутність мотивації у їх прийнятті як допоміжної бази та багато інших. Науковець К.Роджерс говорить про те, що процес адаптації може бути розділений на декілька етапів, наприклад: поінформованість, інтерес, оцінювання, випробування і прийняття.

Науковець М.Фуллан [27; 28 категорізує властивості освітніх інновацій, які впливають на їх прийняття у дві загальні категорії: 1) існують властивості інновацій; тобто властивості використання ІКТ в педагогічній підготовці, наприклад, різні способи використання ІКТ, що практикуються в педагогічній підготовці, зручність використання ІКТ і легкість використання ІКТ. Однак природа цього нововведення не

проста, оскільки дослідник Д.Уотсон стверджував, що для такого прийняття потрібна зміна стилю викладання, зміни у навчальних підходах та зміни у доступі інформації. 2) М.Фуллан підкреслив, що присутні і місцеві особливості, такі як: педагогічна спрямованість персоналу, характер співробітництва та взаємодії між співробітниками, їх уявлень про застосування освітніх технологій, адміністративне керівництво, технічна та педагогічна підтримка, доступність зовнішніх факторів, таких як фінансування, підвищення кваліфікації персоналу, а також від змісту проектів в галузі розвитку використання ІКТ. Крім того, зовнішні фактори, такі як національна стратегія у сфері ІКТ, наприклад, розробки стратегії для навчання і тренування, стратегії бібліотеки та дослідницької стратегії, саме все це впливає на адаптації прийняття таких інновацій.

Висвітлимо основні стратегії розвитку ІКТ [43] в педагогічній підготовці, що подані в таблиці 4 (Додаток А). У Фінляндії підготовка вчителя початкової школи забезпечується восьмома університетами, для короткого аналізу підготовки майбутнього вчителя з використання ІКТ ми зупинимося на університеті Хельсінки[18; 109] та університеті Східної Фінляндії. Університет Хельсінки має власний ІТ-центр, що полегшує роботу викладачів та студентів, оскільки пропонує високоякісні ІКТ сервіси. Послуги цього центру забезпечує виконання основних завдань університету. Такий центр координує ІТ-діяльність, стандартизує виконання технічних рішень, підтримує локальну інформаційну мережу. Також забезпечуються ІТ-класи та пункти обслуговування. Служба допомоги, яка називається *Helpdesk Service* співпрацює з викладачами, студентами, що потребують допомогу і підтримку у використанні ІКТ в процесі педагогічної підготовки. Навчальний центр ІКТ пропонує підтримку для педагогічного персоналу у використанні засобів ІКТ і сервіс електронного навчання (*Services for E-learning*). Співробітники бібліотеки також надають допомогу та поради своїм користувачам у пошуку інформації [109].

Департаменти та факультети університету використовують ІКТ сервіси також і для адміністративних цілей. Видання навчальних матеріалів проводять самі факультети за допомогою ІКТ центру для доступу інформації студентам та викладачам. Перерахуємо декілька проектів, що були розроблені фінськими викладачами в університеті Хельсінки для використання ІКТ у педагогічній підготовці майбутніх учителів початківців[109].

- Проект «GRID», що створює мережу для обміну найкращих практичних навчальних матеріалів в галузі наукового педагогічного навчання в Європі
- Проект ефективного використання ІКТ в педагогічній освіті
- Європейський проект професійного розвитку майбутніх учителів у педагогічній підготовці через Веб-базоване середовище
- Проекти наукових матеріалів, а саме: партнерство між університетом і школою для розробки і впровадження дослідно-базованого навчання за допомогою ІКТ
- Проект ефективного використання комп'ютерних допоміжних технологій і навчальних матеріалів у педагогічній підготовці

Університет Східної Фінляндії забезпечує здобуття п'яти галузей знань, а саме: «Природні науки та нові технології»; «Педагогічна підготовка і освіта та культура»; «Науки про здоров'я, молекулярну медицину і дослідження добробуту»; «Навколишнє середовище і поновлювання природних ресурсів»; «Освіта закордоном та суспільствознавство». Зараз університет впроваджує ще одну галузь знань «Освітні технології та їх розвиток» [108].

В складі університету Східної Фінляндії існує факультет філософії в який входить Школа прикладної освіти (*The School of Applied Education*) та школа Педагогічної освіти, цей факультет має 20 річні традиції у навчанні, розвитку і дослідження в сфері ІКТ, та розробці програми для всіх ступенів. Координаційна дослідна група працює в центрі Дослідження і Розвитку ІКТ, цей центр співпрацює з університетом Нотінгем у Великій Британії та досліджує важливість використання базованого дослідження та впровадження сучасних методів навчання у педагогічні науки [108].

Серед останніх проектів дослідження і розвитку, який запроваджує Центр ІКТ, можна виділити: «Багатовимірне навчальне середовище», «Чисте покоління» (*Net Generation*), «Відповідальність в ІКТ» (*Responses to ICT), «*Особисте навчальне середовище» *(Personal Learning Environments), «*Неперервна педагогічна підготовка» (*Continuing Teacher Training), «*Електронне навчання» (*E-Learning), «*Педагогіка в ІКТ» (*Pedagogy of ICT in General), «*Багатовимірне навчальне середовище» (*Multidimensional Learning Environments)* всі вони фокусуються на гнучкому використанні ІКТ в педагогічній освіті та професійній підготовці вчителів початкової школи зокрема. ІКТ також розглядається як елемент який збагачує навчальне середовище в зв'язку з дистанційним навчанням. Отже, можемо стверджувати, що педагогічна освіта у Фінляндії науково-орієнтована, на відміну від багатьох інших країнах, оскільки створення та розвиток ІКТ стратегій в тісному взаємозв'язку з педагогічною підготовкою майбутніх учителів початкової школи [43; 108].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що головними принципами у курікулумі фінської системи підготовки педагогічних кадрів є не тільки індивідуальний підхід, компетентність майбутніх учителів, довіра та рівноправність, але й широкий спектр застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Характеризуючи основні елементи та компоненти курікулуму педагогічної підготовки майбутніх учителів приходимо до висновку, що фінським вчителям притаманні високорозвинені предметні, психологічні та інноваційні особистісні якості. Вчителі Фінляндії безперервно підвищують загальну та професійну культуру з обов'язковою присутністю пошукової діяльності з використанням інформаційних та інноваційних ресурсів Володіють методами педагогічного дослідження та конструюванням власного педагогічного досвіду. Розвивають критичність мислення для аналізу результативності навчально-виховного процесу та присутність активної педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення особистості учня й самого себе.

3. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Практичне навчання у процесі педагогічної підготовки значно підвищує компетентність майбутнього вчителя у подальшій професійній діяльності. Провідні університети Фінляндії (Оулу, Тампере, Хельсінки та інші) забезпечують проходження студентами високоякісної педагогічної практики протягом всього періоду навчання в університеті [12; 14]. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемами практичного навчання під час педагогічної підготовки студентів в університетах Фінляндії займались багато педагогів та вчених країни П. Кансанен, Дж. Х'ютонен,

П. Кансанен, К. Тіррі, М. Мері, Л. Крокфорс, Дж. Хусу, Р. Джурхама, Х. Голдстейн, Дж. Джусіла, С. Капі., І. Вестбарі, С-Е. Хансен, О. Бйорквіст та інші.

Майбутні вчителі-початківці набувають педагогічних навиків в перші роки навчання і практики. У всіх шкільних системах практика інтегрувала в програми підготовки учителів. У Фінляндії збільшили та інтенсифікували підтримку нових учителів за рахунок практики і знайшли спосіб підвищити її ефективність. У більшості педагогічних факультетів Фінляндії існують базові навчальні заклади, що працюють за повною програмою школи, в якій студенти проходять початкову вчительську практику. Така організаційна структура забезпечує тісний зв'язок між змістом програми навчання студентів і реаліями школи, а також надає факультетам додаткові можливості адаптувати свої програми з урахуванням спостережень, проведених у школі [41].

Педагогічне навчання майбутніх учителів включає контрольовану педагогічну практику, мета якої полягає у підтримці студентів прагнути освоювати та удосконалювати професійні навички у дослідженні, розробці та оцінці процесів викладання і навчання. Крім того, студенти повинні вміти критично аналізувати свої вміння під час практики, мати соціальні вміння у викладанні, аналізувати різні навчальні ситуації [41]. Під час практики студенти мають знати різновікові особливості учнів різних соціальних верств, володіти психологічною орієнтацією та можливістю навчати відповідно шкільного курікулуму (curriculum). Навчальна практика інтегрована з усіма рівнями педагогічного навчання та знаходиться під контролем викладачів університетів, шкільних учителів-коучерів, які викладають в університетах або місцевих муніципальних учителів у залежності від періоду практики [53; 104].

Навчальна практика [120] у курікулумі фінської педагогічної освіти представлена у таблиці 5 (див. додаток А). Основний принцип практики, полягає у підтримці зростання студента до «вчительського експерта», тому таке практичне навчання повинно розпочинатися починатися з першого курсу навчання в університеті. Початок практики реалізується тим, що керівники спрямовують студентів педагогічних навчальних закладів спостерігати за життям школи та учнями з освітньої точки зору, далі увага зосереджується на конкретних предметах та навчанням учнів. А вже в кінці практики (4-5 рік навчання) здійснюється підтримка студентів педагогічних навчальних закладів, оскільки вони беруть відповідальність за навчання учнів в школі. Саме цей період тісно пов'язаний з науковим дослідженням магістра [54; 56; 118].

Зміст підготовки класних вчителів складають: фундаментальна підготовка (набуття та розвиток професійних умінь та знань; педагогічних здібностей), практична педагогічно-професійна підготовка (розвиток професійних умінь та якостей і педагогічних здібностей), професійне зростання вчителів початківців (проходження курсів підвищення кваліфікації та залучення до науково-дослідницької роботи), залучення до безперервної освіти або освіти впродовж життя (систематичне самовдосконалення та самонавчання, розвиток науково-дослідницької роботи). Вище зазначені складові передбачають взаємообумовленість один одного та утворюють цілісну систему процесу навчання [16; 17; 118].

Практика зазвичай складається з послідовного стажування від початку і до «вищого рівня» навчання. Організація практики, в основному, майже однакова в усіх університетах, але практичне навчання, застосовують та адаптують відповідно до місцевих умов. Навчальна практика складається з декількох етапів, а саме:

- вступна практика (Introductory Practice) на початку навчання,
- основна практика (Basic Practice),
- предметна шкільна практика (Field School Practice),

- практика викладання (Teaching Practice).

Структура педагогічної практики може варіюватися, у середньому, до 15-20 кредитів залежно від університету [61; 69]. Під час проходження основної практики (Basic Practice) майбутні вчителі знайомляться з вивченням різних предметів, основними формами навчання, а також отримують уміння аналізувати власний процес викладання та навчання.

Основна практика проходить в педагогічних тренувальних школах (Teacher Trainang Schools) при університетах, що проходить під наглядом учителя-коучера початкових класів, які несуть відповідальність за зміст виконання студентами роботи в класі. Період практики включає в себе постійне обговорення практичного навчання і складених педагогічних портфоліо студентів. Вся педагогічна практика інтегрована з іншими предметами, зв'язана не лише з предметом дидактики, але й іншими навчальними курсами. Предметна шкільна практика (Field School Practice) і остання викладацька практика (Teaching Practice) є кінцевими періодами практичного навчання, іноді, їх можуть об'єднувати. Студенти розширють свої вміння щодо викладання як професії і вдосконалювати різні способи роботи в якості вчителя [89; 104]. Метою для студентів зостається пошук своїх методів роботи в якості шкільного вчителя. Вони працюють разом зі своїми вчителями наставниками (Supervising Teachers) або вчителями-коучерами, оскільки відповідальність та контроль, в класі де студенти працюють, збільшується протягом періоду практики. Таке практичне навчання часто поєднується з екскурсіями до відповідних навчальних закладів. Студенти також ознайомлюються з питаннями спеціальної освіти. Періоди дистанційного навчання також один з альтернативних способів виконання деяких частин практики. Використання такого способу може стати більш широким та звичайним явищем в найближчому майбутньому. Протягом «фінальної» педагогічної практики, очікується, що студенти зможуть використовувати не тільки здобуті знання та вміння, а й науково-дослідні навички мислення [53].

У період всієї педагогічної практики постає питання як об'єднати практичне навчання з науково-дослідною роботою. Для того, щоб розвивати науково-дослідне мислення для повсякденного навчання, потрібно використовувати принцип безперервної взаємодії наукових досліджень і педагогічної практики, що реалізується з самого початку навчальної програми. Кінцева мета полягає в написанні магістерської роботи наприкінці педагогічного навчання, також необхідні декілька додаткових систематичних робіт в ході дослідження. Широко застосовується ідея «спіральної програми» тому основні курси «вертикально» інтегровані в дослідженнях. На кожному етапі практики методи дослідження інтегровані з іншими видами навчання [19; 20].

Фінський дослідник Дж.Х'ютонен звернув увагу на інтегративні принципи, що знаходяться в поєднанні з основними елементами програми педагогічної освіти. Основна ідея полягає саме в інтеграції теоретичних аспектів з практикою під час навчання. Перший аспект полягає в тому, щоб розпочати практику навчання якомога раніше, для ефективнішого здобуття педагогічної освіти. Студентам також важливо відвідувати педагогічні тренувальні школи (Teacher Training Schools), щоб ознайомитися з шкільними процесами та діяльностями цих установ [25]. Другий аспект – взаємодії між практикою і теорією проходить протягом всього періоду навчання. Сукупність педагогічної теорії, педагогічного знання змісту і практики утворюють ідеальну мету в цьому відношенні. Таким чином, педагогічна практика відбувається протягом кожного навчального року та під час кожного періоду дослідження в межах програми педагогічної освіти [25].

Кожен практичний період має свої цілі і характеристику. Більшість періодів практики слідують один за одним. Кожен період інтегрований відповідно до програми педагогічної освіти. Як зазначено раніше, на початку практики, студенти спостерігають за учнями різних вікових категорій, їхньою роллю в якості членів групи та способів їх взаємодії в класі та процесі навчання. Поступово зміст педагогічної практики розширюється і вивчаються й інші важливі питання, наприклад, методи навчання, а також усі аспекти викладання. Кінцева мета програми педагогічної практики – це висококваліфікована та компетентна особистість учителя, здатна навчити учня вільно думати, творчо мислити та практично використовувати набуті знання. Всі періоди практики плануються для того, щоб досягти саме цієї мети. Під час педагогічної практики враховуються особливості різних її періодів. Вимоги щодо класних учителів (Classroom Teacher) розрізняються кількома важливими напрямками. Класні вчителі (Classroom Teacher) вивчають багато різних предметів (в тому числі предмети шкільної програми), тому загальний розвиток кожного учня набуває для них особливого значення. Важливого значення набувають перспективи роботи вчителя, у формі співпраці з батьками та сім'єю учнів. Крім того, велику увагу звертають на співпрацю всіх учителів один з одним [48; 50].

Кожен період педагогічної практики поєднується з прикладними теоретичними дослідженнями, які відносяться до певної теми. Метою для майбутніх учителів – підвищити рівень своїх знань за допомогою яких можна удосконалювати свою педагогічну практику. Відповідно цього, студенти обговорюють певні питання практичного навчання один з одним та з викладачами. Практика викладання в педагогічних тренувальних школах (teacher training schools) при університетах і в звичайних муніципальних школах організовані в чіткій послідовності. Особливу увагу звертають, на певні компетентнісні вимоги, що очікують від майбутніх учителів, які сподіваються бути досвідченими керівниками [25]. Основним принципом програми є інтеграція різних аспектів програми педагогічної освіти шляхом проведення наукових досліджень та їх аргументації. Однак цей принцип, як такий, не достатній. Важливе значення, в період практики, набуває дослідницько-базовний підхід студентів.

В ряді успішної фінської педагогічної освіти шкільні вчителі працюють спільно, разом плануючи уроки, відвідуючи класи один в одного, а також допомагають один одному удосконалюватися. В цих системах створена така атмосфера, в якій спільне планування, обмін думками про педагогічні проблеми і взаємне наставництво стали нормальними і постійними рисами шкільного життя. Така атмосфера допомагає вчителям постійно розвиватися шляхом обміну досвідом навчання один в одного. Учителям щотижня виділяється вільний денний час для спільного планування і розробки або удосконалення шкільної програми. Затверджена загальнонаціональна шкільна програма Міністерством освіти і культури Фінляндії визначає тільки загальні вимоги результатів навчання, а не шляхи їх досягнення. Це означає, що вчителі повинні працювати спільно над розробкою програми і педагогічних стратегій, які підходять саме для їх школи. В системі освіти всіляко заохочується практика спільної роботи на всіх рівнях, оскільки здійснюються відповідні заходи для того, щоб школи, які розташовані в одному муніципальному окрузі, працювали разом і ділились матеріалами, аби досвід швидко поширювався по всій системі освіти [99; 100].

У Фінляндії національна програма педагогічної освіти відрізняється особливою гнучкістю, оскільки ставляться високі вимоги до вчителів, які повинні мати можливість вибору. У фінській програмі акцентується увага на тому, що вчителі повинні адаптувати свою методику навчання до специфічного контексту в якому їм доводиться

працювати. Визначається той факт, що учні оволодівають знаннями з різною швидкістю, але в результаті вони всі повинні відповідати високим вимогам [24].

Учитель початкової школи потребує набуття комплексу знань і компетентностей для роботи у початковій школі. У Фінляндії статус учителя передбачає наявність вищої професійної освіти, оскільки більшість європейських професійних організацій категорично заперечує скорочення тривалості практики, необхідної вчителю при підготовці в контексті Болонського процесу і наполягає на здобуття магістерського ступеня як необхідного, в Європі, освітнього кваліфікаційного рівня вчителя. Саме цього і дотримується педагогічна освіта Фінляндії. Така позиція стала універсальною і не перетворилася на предмет коригування навіть в умовах дефіциту вчителів в конкретній європейській країні. Зміст магістерських програм має включати вивчення предметів, а також професійні знання, поєднані з практикою. Крім того, такі програми повинні мати істотну дослідницьку компоненту [24].

Під час всього періоду проходження педагогічної практики студенти складають та використовують педагогічне портфоліо у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Педагогічне портфоліо студента містить навчальний матеріал, який відображає практику, а також оцінку виконаної роботи. У цілому, складання педагогічного портфоліо концентрується на аналізі викладання різних предметів [53]. Студенти спостерігають за викладанням своїх одногрупників і висловлюють свої оцінки, щодо них, у своїх портфоліо. Основна функція портфоліо полягає у розвитку своїх педагогічних умінь. Фінські вчені вважають це відмінним засобом для самооцінки вчителів. Основна мета педагогічного портфоліо – це продуктивне забезпечення відповідних методів роботи для удосконалення педагогічного викладання у школі. Розробка педагогічного портфоліо також вважається корисним засобом для саморефлексії.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемами педагогічної підготовки та використанням педагогічного портфоліо, з метою підвищення якості професійного розвитку, займались багато науковців Фінляндії, зокрема: А.Карлаін, П.Селдін, Л.Анніс, Т.Тенхула, Л.Кууре, Л.Копонен та багато інших. Університет Оулу в 1994 році був першим, який офіційно застосував систему заслуг *(Meriting System)* для педагогічного навчання. Це означає, що висококваліфіковане педагогічне навчання буде розглядатись як повноцінна і «рівна заслуга» з науковим дослідженням та визначатиметься кар'єрним зростанням в рамках університету [58, с. 116]. У педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів багато університетів Фінляндії використовує системи заслуг *(Meriting System).* Урахування педагогічного портфоліо, наукового дослідження, написання магістерської роботи – підвищує ефективність і результативність практичного та теоретичного навчання студентів, що розглядається університетами як повноцінна і «рівна заслуга» для кар'єрного зростання в рамках університету та майбутньої роботи в школі. З 1994 року в університеті Оулу, почали застосовувати педагогічне портфоліо *(Teaching Portfolios)* як частину педагогічної системи навчання. Основна функція портфоліо полягала в аналізі, розвитку та удосконаленні педагогічних знань та умінь. Протягом двох наступних років, в університеті Оулу, значно розширили можливості використання педагогічного портфоліо [58, с. 117]. Особливості поняття «система заслуг» (meriting system) у педагогічному навчанні Фінляндії відображено у рисунку 1 (див. додаток А).

Навесні, 1994 р. група з розвитку педагогічного персоналу організувала перше тренування зі складання педагогічного портфоліо для викладачів. Протягом двох років у рамках національно-дослідницького проекту більш ніж 150 викладачів університету

використовували педагогічне портфоліо. Ці викладачі були розділені на дослідницькі групи, які вивчали процеси покращення якості академічного навчання та педагогічної підготовки з використанням портфоліо. Таке нововведення виявилося найінноваційнішим і багатообіцяючим методом удосконалення педагогічних умінь і стало більш ефективним у покращенні педагогічного навчання, ніж традиційна педагогічна підготовка [58; 93].

Тренінги зі складання портфоліо проводилися сім разів на рік. Семінарські навчання складались з трьох щоденних семінарів (приблизно 20 викладачів на курсі). На додаток до семінарів підготовка включала три консультації з тренерами, однак, самостійна робота відігравала основну роль у підготовці. Протягом цих семінарів потрібно було підготувати своє портфоліо *(Personal Portfolio)*, а в кінці курсу скласти зразок портфоліо *(Sample Portfolio)*. Використання досліджень також застосовувались для підготовки портфоліо. Під час першого семінару викладачів поділили на групи, в яких вони вивчали використання педагогічного портфоліо у фінському академічному контексті і в університеті Оулу зокрема [93]. У рамках підготовки майбутніх учителів активно будувалася система заслуг *(Meriting System)* для педагогічного навчання у департаментах університету. Виконувалась роль наставництва та консультації над своїми колегами у підготовці портфоліо і проводилася допомога групам з розвитку та створення у департаментах системи заслуг *(Meriting System)* у педагогічній підготовці. Такі семінари мотивували навіть тих викладачів, які ніколи раніше не брали участь в педагогічній підготовці. І найголовніше те, що саме ці новачки частіше за все ставали віртуозами в цій справі [93; 94].

Отже, складання педагогічного портфоліо, за висновками фінських педагогів та науковців, вважається більш ефективним для покращення педагогічного навчання, ніж традиційна педагогічна підготовка.

У фінській педагогічній системі розрізняють два важливі аспекти у педагогічному портфоліо, які представлені на рисунку 2 (див. додаток А). На рисунку 3 (див. додаток А) відображено необхідність кроків для роботи з персональним портфоліо *(Personal Portfolio)* [58].

Досить часто практика у студентів викликає певну занепокоєність, оскільки вони не мають чіткого поняття того, чому вони мають навчити і як це робити. Кращим способом, щоб розпочати роботу з персональним педагогічним портфоліо, під час професійної діяльності, є осмислення і уявний перегляд педагогічної історії навчання *(Teaching History)* [58; 95]. Наприклад, потрібно самому собі відповісти на такі питання: коли вперше розпочалась вчительська діяльність? Де саме? Яким був перший вчительський досвід? Наскільки цей досвід був успішним? Чи змінились методи викладання? Озираючись на історію викладання можна легше усвідомити філософію навчання *(Philosophy Teaching).* Серед важливих питань, які потрібно вирішити, можна виокремити такі: яка Ваша власна концепція якісного навчання? Як показати цю концепцію в класі? Як ми бачимо справжнього студента педагогічного вузу? Якою особистістю повинен бути майбутній учитель? Ким являється студент слухачем чи молодими колегою у науковому співтоваристві?

Досвід фінських педагогів та вчених показує, що найбільш ефективним способом у покращенні педагогічної практики є визнання і вивчення власної філософії навчання, щоб в подальшому розвивати власні теорії навчання. Крім історії навчання та філософії навчання велика увага звертається на педагогічний експеримент та оцінку від одногрупників та викладачів. Така оцінка стимулює до подальшого розвитку особистих методів навчання та проходження педагогічної практики. Професійний досвід

майбутнього вчителя розвивається поступово, відповідно набутого досвіду, педагогічної підготовки та наукових експериментів. Кожен майбутній учитель повинен знайти свій власний стиль якісного педагогічного викладання у школі [102].

Різноманітність матеріалів і документів, пов'язаних з педагогічним навчанням накопичується протягом навчальних років. Персональне портфоліо включає в себе великий пакет документів для особистого професійного досвіду, а саме: навчальні документи, які накопичилися за роки; навчальні матеріали та навчальні плани; плани і цілі для викладання у школі; власна самооцінка; щоденник учителя; рецензії з оцінками від студентів та викладачів, нагороди або визнання; запрошення до інших університетських кампусів *(University Campuses)*; документації з педагогічної діяльності (сертифікати, свідоцтва, звіти); відеозаписи процесу навчання учнів у школі; результати навчання в університеті (бали, есе, доповіді, публікації та інше) [58].

Після глибокого процесу саморозвитку вже не так важко підготувати логічний, явний і чіткий зразок портфоліо *(Sample Portfolio)*, який є засобом для інституційного визнання педагогічної діяльності та позиції майбутнього вчителя. В зразок портфоліо *(Sample Portfolio)* входять документи та різні матеріали, що визначають рівень викладання у початковій школі та використовується як доказ ефективного навчання школярів. Всі матеріали в педагогічному портфоліо повинні підтверджуватись емпіричними даними[95].

Педагогічне портфоліо індивідуальна праця кожного, тому немає двох абсолютно однакових як і немає «рецептів» для їх створення. Кожен зміст портфоліо відрізняється в залежності від учителя, а в ході його створення постають різні питання, наприклад: який найбільш оптимальний обсяг зразка портфоліо *(Sample Portfolio)*, а також скільки інформації повинно в ньому міститись. З досвіду педагогічної підготовки майбутніх учителів в університеті Оулу показує, що оптимальний обсяг зразка портфліо *(Sample Portfolio)* від 5 до 10 сторінок включаючи додатки. Це крок до професійного викладання у початковій школі з відповідними вимогами та потребами сучасної громадськості [58]. Дозволимо собі зауважити, що процес створення, відбору та оцінки матеріалу педагогічного портфоліо призводить до покращення продуктивності роботи в класі.

Складання зразка портфоліо ніколи не було заборонене в курікулумі педагогічної підготовки, але воно ніколи не розглядалося з точки зору кар'єрного зросту, до сьогоднішнього часу. Особисте портфоліо *(Personal Portfolio)* потрібно так само як і зразок портфоліо *(Sample Portfolio)*. Конкретні результати можуть бути досягнуті тільки тоді, коли кожна частина педагогічної системи працює постійно разом [95]. Хоча зауважимо, що особистий розвиток у процесі професійної діяльності не гарантує високої якості навчання у школі без належного оцінювання та конкретної системи педагогічної підготовки. Саме тому складання педагогічного портфоліо впродовж всього періоду навчання та практики відіграє важливу роль в системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (див. рисунок 4, додаток А).

Ми дослідили, що існує щонайменше три елементи [94] у процесі роботи з портфоліо, а саме: письмова форма роботи, філософське розуміння викладання та оцінювання.

- Письмова форма роботи полягає у підготовці портфоліо як першого етапу майбутнього вчителя початкової школи, оскільки потрібно написати про свої враження від педагогічної діяльності у школі, про те, що роблять учні в класі та який мотиваційний момент впливає на виконання тієї чи іншої форми роботи. Обґрунтовуються методи навчання, які використовуються та виокремлюється

найкращий метод для розвитку логічного мислення учнів. Також потрібно проаналізувати усвідомлення педагогічного навчання учнів в класі та виявити проблеми в ньому [58, с. 118-122].

- Філософське розуміння викладання (*Philosophising Teaching).* Багато вчителів не задумовуються про свою педагогічну діяльність у складанні портфоліо. Різні письмові роботи та усвідомлення особистої філософії викладання у школі допомагає майбутнім учителям виявити основу своєї професійної діяльності, а також задуматись над питаннями: Що, чому та як я це роблю?
- Оцінювання. Не можна виконати роботу зі складання портфоліо без зворотнього зв'язку та критики з боку студентів та викладачів. Така оцінка допомагає виявити прогалини та проблеми в педагогічній підготовці та знайти напрями для її покращення.

Процес роботи з портфоліо діє як стимулятор для самовдосконалення та впливає на роздуми щодо продуктивності педагогічної діяльності у школі, саме тому педагогічне портфоліо відіграє важливу роль в педагогічній підготовці (див. рис. 4, додаток А). Беручи до уваги результати роботи фінської педагогічної системи в цілому, виокремимо ефективність педагогічного портфоліо, що впливає як на педагогічний розвиток майбутнього вчителя так і на досягнення всього університету щодо правильного навчання студентів у його розробці [95]. Педагогічне портфоліо збільшує самопізнання та самовпевненість студента і робить педагогічну практику більш явною та зрозумілою для майбутнього вчителя. Як відомо, педагогічна діяльність у школі включає більш широкий спектр роботи, а саме: планування, оцінювання, консультування, адміністративну роботу, розробку навчальних матеріалів та підручників. Всі ці аспекти також належать до змісту педагогічного портфоліо [95].

Звернемо увагу на те, що педагогічне навчання та науково-дослідна робота – дві важливі умови у педагогічній системі, саме вони складають висококваліфіковану педагогічну підготовку. Таке поєднання у навчанні включає в себе ті методи, які допомагають у прискоренні і розширенні процесу навчання студентів в університеті, з метою забезпечення високої якості навчання та сприяння розвитку науки і прогресу в навколишньому суспільстві. Висока кваліфікація майбутніх учителів є основним інструментом для досліджень і створення нових знань, від цього і залежить майбутнє академічної спільноти [58, с.350].

Система заслуг *(Meriting System)* педагогічної підготовки та педагогічне портфоліо зосереджують свою увагу на удосконаленні педагогічних умінь майбутніми вчителями. Саме педагогічне портфоліо вважається найбільш перспективним у вдосконаленні професійних умінь. Кожен департамент університету Оулу має спеціальну команду з розвитку персоналу *(Special Staff Development Team),* їх функція полягає в оцінюванні та покращенні якості викладання у школі. Ці команди, відіграють ключову роль у створенні департаментів зі своєю системою заслуг *(Meriting System)* педагогічної підготовки в університеті. Побачити результати досвіду у педагогічному навчанні можна продемонструвавши у вигляді складеного педагогічного порт фоліо [58; 94; 95].

Забезпечення проходження педагогічної практики студентами забезпечують не тільки муніципальні школи але й «Педагогічні тренувальні школи» ***(****Finnish Teacher Training Schools)* при університетах Фінляндії. У Фінляндії близько 13 педагогічних тренувальних шкіл (Рованіемі, Оулу, Каяані, Йоенсуу, Ювяскуля, Васава, Темпере, Савонлінна, Раума, Хамеенлінна, Турку, Віккі та Хельсінки). Перша педагогічна тренувальна школа була заснована в 1866 році у м.Юваскуль. Це був своєрідний

розвиток від семінарських занять до коледжу з педагогічною тренувальною школою та університету з факультетом в складі якого була педагогічна тренувальна школа, пізніше подібні школи з'явилися і в інших університетах. Формальна назва педагогічних тренувальних шкіл це - «normaalikulou» або «нормальні школи» [25].

«Педагогічні тренувальні школи» виконують чотири функції. Перша – забезпечення набуття педагогічного досвіду близько 3000 студентів-стажерів на рік. Друга полягає у забезпеченні супервізора (Supervision) і тьюторства (Tutoring) для студентів-стажерів. Третя – у здійсненні дослідження та розвитку педагогічних інновацій. Тоді як четверта функція полягає у забезпеченні педагогічної підготовки в процесі навчання (In-service Training for Teachers). Результати таких функціонувань поєднуються з підтримкою студентів-стажерів, класних вчителів, вчителів зі спеціального навчання (special education teacher), вчителів-предметників із керованою педагогічною, що потрібно для широкої освітньої кваліфікації. Все це відбувається у тісному взаємозв'язку з університетами [83].

Педагогічні тренувальні школи відображають організацію навчання у звичайних муніципальних школах фінської системи освіти. Під час практичної підготовки студенти проходять педагогічну практику в педагогічних тренувальних школах, деякі університети мають більш ніж одну таку школу, наприклад, в університеті Хельсінки їх дві, в окрузі Вантаа і Віккі. Педагогічні тренувальні школи включають в себе початкову ланку (1-6 класи, 7-13 років) основного навчання, середню ланку (7-9 класи, 14-16 років) та вищу школу [25; 24].

Як показало вивчення наукових праць фінських вчених Педагогічні тренувальні школи відрізняються від муніципальних шкіл, оскільки в тренувальних школах тренують не тільки майбутніх учителів але й майбутніх коучерів. Педагогічні тренувальні школи мають відповідне фінансування та супервізора, що наглядають за процесом практичного навчання. Педагогічні тренувальні школи підтримуються і доповнюються педагогічною освітою, дослідницькою діяльністю університетських факультетів освіти, саме тому теорія і практика є невід'ємними один від одного, оскільки це забезпечує автономність та високий професіоналізм майбутніх учителів [88].

Викладачі університету навчають стажерів (студентів) педагогіці, а точніше дидактиці. У фінських університетах дидактика це ефективна підготовка у вивченні навчальних предметів, а педагогіка покликана забезпечити учнів навчитися в міру своїх здібностей без занепокоєння або осуду. Дидактика і педагогіка ґрунтується на теорії, а в університеті викладачі забезпечують побудову студентської практики в тісному зв'язку з теорією. Викладачі керують не тільки вчителями початкового навчання, але й вчителями-предметниками, вчителями для особливих потреб та іншими. Наприклад, в педагогічній тренувальній школі Саволінни, додаткова предметна спеціальність включає дошкільне навчання, фізичне навчання, мистецьке навчання, фінську літературу та мову. Викладачі університетів керують студентами початкового навчання у практичному застосуванні предметів, дидактики і педагогічних знань взагалі. Студентами, які будуть вчителями-предметниками, керують інші викладачі, що відносяться до відповідного відділення освіти, ці студенти проходять практику у середніх школах [25].

У педагогічних тренувальних школах під час керуючої практики, на студентів покладено відповідальність за організацію навчання в класі із дотриманням Національної навчальної програми для базової освіти (National Core Curriculum for Basic Education (NCCBE) так як і в муніципальних школах. Педагогічна тренувальна

школа підтримує студентів в узгодженні викладацької стратегії з урахуванням навчальних нахилів і здібностей окремих учнів. Крім того, фінський підхід спонукає вчителів рухатися з класом для підготовки навчання в подальші роки. Тому класний керівник знає в деталях здатність кожного окремого учня з певного предмету та можливостями кращого навчання у класі без занепокоєння або осуду. Це видається більш простим завданням, проходячи практику в педагогічних тренувальних школах, ніж у муніципальних школах, тому що в класах набагато менше учнів (10-15), а не 25 учнів. Хоча за Національною фінською встановленою нормою рекомендований розмір класу 18-20 [24]. Таким чином, після практичного викладання, під час 15 хвилинної перерви між уроками завжди відбувається основна дискусія між студентами-стажерами та вчителями-коучерами, оскільки повинен забезпечуватись міжособистісний підхід.

Розглянемо більш детально наукове дослідження, що проводять студенти під час педагогічної практики в педагогічних тренувальних школах в м. Юваскуля. В Інституті досліджень в освіті, що розташований в м. Юваскуля, студенти-стажери виконують високо-наукове педагогічне дослідження, оскільки воно використовується як система певних даних в різних національних проектах країни. Взаємозв'язок між педагогічною тренувальною школою, університетом та навчальним дослідженням в Юваскулі [110] показано на рисунку 5 (див. додаток А).

Наголосимо на тому, що всі викладачі університету проводять певне дослідження, всі тьютори-викладачі мають PhD-ступінь або навчаються в докторантурі. Наприклад, в педагогічній тренувальній школі в м.Саволінна метою для учнів, на додаток у досягненні відповідного рівня здібностей в базовій освіті, ще й забезпечення досягнення високих навичок в галузі текстилю, виробів ручної праці, музики і танцю. Така педагогічна тренувальна школа і пов'язана з нею Департамент освіти спеціалізується на мистецькій освіті і наукових досліджень, що спрямовані на виробництво фактичних продуктів. Музика викладається на високому рівні, і школа має свій власний оркестр. У Фінляндії в цілому, музика високо цінується як засіб зміцнення культурної самобутності. У базовій освіті всі учні вивчають гру на будь-якому музичному інструменті. Дослідження Бемфорда у справах ЮНЕСКО показує, що гра на музичному інструменті стимулює активну діяльність мозку [255] і розвиває почуття культури і самобутності. Діти можуть розвивати свої знання та навички в 88 музичних школах , а також навчатися в певних суспільних групах, церквах і приватних фондах, всі вони фінансуються центральним урядом, муніципалітетами та батьками.

Педагогічні тренувальні школи також варіюються в курсах, що пропонуються. Наприклад, в університет Тампере «normaalikoulu» приділяє особливу увагу міжнародним програмам, оскільки їх школа в асоціації з ЮНЕСКО ще з 1984 року. Асоційовані школи ЮНЕСКО [105] створюють глобальну мережу з більш ніж 9000 навчальних закладів у 180 країнах, де робота проводиться в підтримку міжнародного взаєморозуміння, миру, міжкультурного діалогу, сталого розвитку та якісної освіти в практиці. Це сприяє проведення досліджень в галузі використання інноваційних веб-сайтів. Така школа розробила свої курси в міжнародних дослідженнях, і більшість її учнів беруть участь в таких курсах на певних етапах.

Для більш детального обґрунтування як проходить практика в педагогічних тренувальних школах, ми коротко охарактеризуємо роботу студентів-стажерів на одному із уроків початкової школи в Яла-асте («Yla-aste» – одна із педагогічних тренувальних шкіл в м. Юваскуля) [110]. Кожен урок складається з двох періодів по 45 хвилин та з 15 хвилинною перервою між кожним уроком, наголосимо, що всі уроки з 1 по 9 класи тривають 45 хвилин. Кількість уроків кожного року зростає відповідно

класу. Етапи педагогічної практики, які проходять студенти в університеті Юваскуля наведено в таблиці 6 (див. додаток А), дані взято на офіційному сайті університету Юваскуля [110] 2010 року.

До початку уроку учні, відпочивають поза межами класу, а саме на подвір'ї чи на шкільному майданчику, оскільки саме таку діяльність учнів пропагує фінська освітня політика. Перед початком уроку під час перерви через гучномовець транслюється інформація про стан шкільних справ, тому кожен учень може володіти різною інформацією про свою власну школу, на фоні подачі інформація звучить різноманітна фонова музика. Для повідомлення учнів про початок уроку звучить музика. Учителю-стажеру доводиться працювати з дітьми різними здібностями і можливостями. Супервізор педагогічної практики, після початку уроку включає відеомагнітофон для того, щоб в кінці уроку разом зі студентом-стажером подивитись і обговорити всі недоліки, які були виявлені. У всіх учнів в наявності підручники з письмовою основою, де біля завдання можна зразу дати відповідь. Перевірка домашнього завдання відбувається через смарт-дошки або документ-камери де відображається відповіді на завдання, таким чином учні звіряють виконувану домашню роботу [25]. Супервізор, який наглядає за проходженням уроку, ніколи не вказує на помилку студента під час уроку, а подає сигнал про помилку та виділяє її для майбутнього більш детального обговорення. При оцінюванні кожного уроку студента-стажера звертають увагу на те чи було виявлено індивідуальний підхід до учнів, рівень відповідальності до проведення уроку, ступінь володіння інформацією, керуванням в класі, створення відповідної психологічної атмосфери, ступенем засвоєння та відтворення знань учнями, самостійністю виконання завдань учнями та інше. Велике значення наділяється вивченню шкільних підручників, адже у Фінляндії надається високий ступінь автономності у процесі навчання, відбору навчальних матеріалів та засобів навчання. Тому майбутні вчителі повинні ґрунтовно володіти, системою відбору власних навчальних підручників, основою використання навчальних підручників у початковій школі та вмінням подати наявним матеріал [25].

Звернемо увагу на те, що фінансування педагогічних тренувальних шкіл, що знаходяться при університеті фінансуються самим університетом, а звичайні муніципальні школи – фінським урядом. Наведемо такий факт, що в базовій освіті, фінський уряд виділяє університетам на педагогічні тренувальні школи приблизно 7.800 євро на учня в рік тоді як у муніципальних школах 6.700 євро в рік. Така різниця фінськими освітянами пояснюється тим, що у педагогічних тренувальних школах можуть бути більші оклади наприклад для супервізорів студентської практики, оскільки вони виконують додаткові обов'язки коучера, вивчають детально різні галузі психології та інше для допомоги студентам-стажерам. Існує думка про те, що фінський уряд хоче закрити всі педагогічні тренувальні школи або зробити їх муніципальними, оскільки це зв'язано з обсягом фінансування, яке виділяється для обох видів шкіл. Структура заробітної плати також варіюється від кількості годин викладання та стажу роботи. Також окремий бюджет виділяться урядом для проведення факультативних або додаткових предметів.

Педагогічні тренувальні школи навчають приблизно 3000 студентів-стажерів кожного року. В таблиці 7 (див. додаток А) наведено кількісні дані про педагогічний персонал, учнів та студентів-стажерів в чотирьох педагогічних тренувальних школах Юваскуля, Саволінни, Тампере та Віккі.

Узагальнюючи, наголосимо на ключових перевагах фінських педагогічних тренувальних шкіл, а саме:

- Тісний взаємозв’язок між викладачами університету і супервізорами педагогічної тренувальної школи, що базується на високій довірі до високих стандартів, що можуть досягатись глибокими знаннями та професіоналізмом партнерства зі студентами-стажерами.
- Відділ педагогічної освіти університету знаходиться якомога ближче до педагогічних тренувальних шкіл.
- Всі студенти-стажери повинні здобувати ступінь магістра, щоб в подальшому працювати на постійній основі в школах.
- Традиційне «позитивне коло визнання» фінських вчителів, яких глибоко шанують та надають велику довіру у виконанні своєї справи, саме тому університет суворо відбирає майбутніх учителів для навчання та проходження педагогічної практики [25].
- Заохочується прояв автономії студентів-стажерів. Як і вчителі, студенти повинні будуть діяти відповідно до законів або правил, які вони виявили для себе. Це одна із функцій педагогічних тренувальних шкіл – виховання педагогічно думаючого вчителя, який в змозі усвідомити і оцінити основи та етичні передумови свого вчення. Всі студенти-стажери мають індивідуальні плани навчання, і змогу покращувати вибір того, що вони вивчають, у переході з курсу в курс [97].
- Немає національних стандартів, таких як «Статус кваліфікованого вчителя», наприклад, у Великобританії (QTS – Qualified Teacher Status) для оцінювання стажерів. Критерії присудження статусу кваліфікованого вчителя варіюється залежно від університетів, але між ними є співпраця для підтримки паритету, наприклад фінська мережа педагогічних тренувальних шкіл [25].
- Учні переходять в початковій школі з класу в клас разом з студентами-стажерами, така особливість надає можливості кращого пізнання учнів і їх батьків, саме тому це дозволяє уникнути зіткнення конфлікту особистості і розглядається як частина професіоналізму вчителів.
- Уроки складаються з десяти хвилинних «шматків», які супроводжується роботою вчителя і класу. У той час як учні працюють самостійно, учитель підходить до кожної дитини по черзі. Проблемні питання вирішуються у міру їх виникнення. З учнями в яких «особливі потреби» працюють вчителі зі спеціального корекційного навчання. Раннє виявлення і вирішення труднощів у навчанні відіграє принципове значення у фінській системі освіті [26].
- В класах під час вивчення різних тем проводиться «маркування» знань учнів невеличкими тестами, це засіб за допомогою якого вчитель виявляє в учня певні проблеми у навчанні, інформує про це батьків та розробляє шляхи їх вирішення.
- Вчителі привчають учнів до того, що «маркування» знань хоч і класифікує здібності та вміння учнів, але самі учні вважають вияв помилок як невід'ємною частиною навчання, на що власне і спрямовують їх вчителі. Вражаюча відсутність тривоги в класах підкреслює особливість фінської освіти освіти [26].
- Кожна дитина має індивідуальний план навчання з детальним розкладом занять. Такий індивідуальний план встановлюється на початку навчального року спільно з учителем, консультантом, вчителів зі спеціального навчання і батьків. Персоналізація навчання впроваджується у фінській системі з метою гарантії, що ні один учень не залишиться відстаючими у навчанні.

- У педагогічних тренувальних школах, а саме у базовій освіті, не спостерігається робота в парах або групова робота з учнями. Введення на уроці такої роботи залежить тільки від самих студентів-стажерів, супервізора та керівника практики.
- Гра на музичному інструменті не тільки одна з особливостей педагогічних тренувальних шкіл, але й фінської системи освіти.
- Фінська національна система освіти ґрунтується на високій довірі до вчителів, оскільки вони самі складаються навчальний план та підбирають навчальні засоби, які вважають найефективнішими. Відбувається співпраця між вчителем, учнями та батьками, але не зважаючи на це шкільний курікулум повинен відповідати та базуватися відповідно встановленого нормативного документу, що затверджено Міністерством освіти і культури Фінляндії.
- Якість навчання забезпечується за рахунок використання високоякісних підручників, співпраці з батьками і багаторівневого професійного партнерства обміну позитивним досвідом та ідеями для інновацій між вчителями.

5. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ФІНСЬКОГО ДОСВІДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Фінською освітньою політикою займається відповідно Міністерство освіти і культури Фінляндії, Фінська рада з національної освіти (FNBE), університети, яких у Фінляндії досить не багато. Фінська освітня програма базується на важливих складових, що вимагаються сучасністю суспільства і науки, а саме: інформаційно-комунікативність, інноваційність, культуро відповідність та традиційність, відкритість та рівноправність, тристороннє співробітництво (державній сектор, громадські організації, університети), висока довіра до викладацького складу, матеріальна та технічна забезпеченість, чітка та вузькопрофільна галузево-курікулярна спрямованість, висока профорієнтаційна робота та селективна університетська система, наприклад на педагогічні факультети та інше. Всі ці складові не тільки визначені та перераховані у паперовому варіанті, а є невід'ємною частиною реальної праці та життя фінської освітньої громади. Більшість державних документів, (закони про Базову освіту, Вищу освіту, акти про університети (Act 645/1997, Act 315/2011, Act 558/2009 та ін.), що стосується фінської освіти, досить чіткі та лаконічні, адже стратегії досягнення і розвитку певних результатів розробляють самі викладачі університетів та вчителі шкіл.

Фінська наукова спільнота пропонує нові рішення для продукування безперервного навчання і розвитку педагогічної освіти на індивідуальному та колективному рівнях. Для дослідження цих питань фінські науковці використовують попередні емпіричні дослідження, які були присвячені різним аспектам індивідуального та організаційного навчання в контексті фінської педагогічної освіти [40]. Фінські представники освіти вважають, що безперервне професійне навчання викладацьких кадрів, і розвиток педагогічної освіти, вимагає переструктуризації одночасно на індивідуальному, організаційному рівнях, та в робочому колективі. Крім того, існує потреба побудувати взаємозв'язки між цими

рівнями, використовуючи різні підходи, а саме *соціокультурний підхід* – покликаний бачити людську діяльність за посередництва мови та інших символічних засобів, виявлених у конкретних культурних контекстах. Таким чином, те у що люди вірять і як вони діють формується в історичних, культурних та соціальних умовах [68]; *соціо-історичний підхід* фінської педагогічної освіти унікальний, оскільки враховуючи всі важливі компоненти, які відбулися у фінській педагогічній освіті, означає, що фінська педагогічна освіта розвивається в академічному напрямку з високими стандартами для майбутніх учителів. Такий підхід, з його сильною дослідницькою складовою, має на меті тренувати автономних вчителів здатних прийняти та використовувати дослідно-орієнтоване навчання в своїй роботі*; аналітичний підхід* у розвитку безперервного та систематичного навчання означає, що вчителі як професіонали повинні брати активну участь у вирішенні питання в галузі освіти, а не просто виконувати рішення, зроблені іншими [87]; *академічно-базований підхід* у педагогічній освіті керується високими національними стандартами у педагогічній підготовці, що забезпечується Міністерством освіти і культури Фінляндії та Фінською національною радою з освіти. Наприклад, для того, щоб стати старшим викладачем потрібно отримати докторський ступінь з високим рівнем володіння педагогічними компетентностями [29; 35]; *дослідно-базований підхід* педагогічної освіти у Фінляндії відбувався задовго ніж в інших країнах, оскільки фінська система пропонує цікавий контекст в якому відображено професійне навчання, педагогічне практичне навчання, культурне та дискурсивне навчання [40]; *ресурсно-професійний підхід у* педагогічній освіті полягає в тому, що професійне навчання викладачів тісно пов’язане з їхньою повсякденною практичною роботою. Педагоги зауважують, що свобода розвитку своєї дослідницької, практичної роботи та вмінні викладати, відзначилось на професійному навчанні, що проводилось шляхом планування та здійснення викладання, застосовуючи різні «проекти з розвитку навчання», пов'язані, наприклад, з вдосконаленням методів викладання або для уніфікування навчальної програми. Педагоги були дуже задоволені ресурсами, запропонованими Міністерством освіти і культури Фінляндії та університетами, що надавали можливість упроваджувати свої можливості в реалізації певних проектів у розвитку педагогічного навчання [37; 38; 41]; *безперервний підхід* у навчанні покликаний підвищувати професійне зростання і підтримувати професійний інтерес майбутніх вчителів.

Курікулум фінської педагогічної освіти відрізняється своєю гнучкістю та дає змогу вчителям право вибору в адаптуванні методики навчання до специфічного контексту, в якому їм доводиться працювати. В усіх добре функціонуючих шкільних системах відслідковуються дві майже універсальні стратегії: застосування ефективних механізмів відбору кандидатів за професійним навчанням і призначення вчителям достойної базової заробітної плати. Саме ці стратегії частіше всього відсутні в педагогічних системах, що сприяє низьким і неякісним показникам майбутніх учителів відповідної професійної спрямованості.

Відмітимо відкритість фінських навчальних закладів до міжнародних спільнот, велику довіру до учнів та вчителів, індивідуальний навчальний план студентів, сучасну матеріально-технічну базу, практико-орієнтовне навчання, конкурентоспроможність, гнучкий курікулум, належні умови для роботи вчителів та фінансування з боку держави, що розраховане відповідно кількості набору учнів в класі, це дозволяє отримувати відповідну конкурентну заробітну плату, планувати витрати на організацію навчального процесу і «робити внески» в свій розвиток. Також відмітимо сучасну архітектуру навчальних закладів, а також можливість отримувати професійну освіту

дорослим безкоштовно. Більшість аспектів освітньої політики Фінляндії хотілось би реалізувати в Україні, але це важко зробити через недостатнє фінансування, менталітет, людської психології мислення і взаємовідносин між людьми, велику кількість контролюючих організацій, перевірок, невідповідності нормам СНАПІН – (санітарні правила і нормативи України), системи оцінювання та багато іншого.

Фінська освітня політика зумовлена наступними обставинами: по-перше, на прикладі Фінляндії можна розглянути, яким чином якісна університетська освіта забезпечує якісну шкільну освіту. І навпаки, в якій мірі увага, приділяється підготовці педагогічних кадрів в університетах та відображається на системі освіти в цілому, і на шкільному навчанні зокрема. По-друге, фінські університети знаходяться в числі не багатьох європейських університетів, які взяли курс на підвищення «соціальної відповідальності». У Фінляндії «третя роль» університетів закріплена законодавчо, а її функціонування знаходиться в числі пріоритетних задач національного розвитку. На перший погляд, всі ці аспекти не пов'язані між собою і відносяться до принципово різних сторін функціонування освітньої системи. Насправді успіхи шкільного навчання і законодавче закріплення «соціальної відповідальності» університетів – це прояв загальної логіки розвитку, якій сьогодні слідує фінська освітня модель.

По-третє, Фінляндія прагне до створення інформаційного суспільства з високим рівнем освіти. Тому уряд приділяє велику увагу забезпеченню університетів і наукових центрів всім необхідним техно-технологічним обладнанням. Результати їх діяльності ретельно оцінюються для визначення подальшого рівня фінансування. Фінська система освіти вважається найкращою в Європі, при цьому в школах, і в університетах фіни вчаться безкоштовно. Один з основних лозунгів уряду Фінляндії – загальнодоступність освіти, це стосується також іноземців.

По-четверте, зараз в Європі поняття освіти замінили компетентністю, що означає здатність людини виконувати свою роботу, надавати ті чи інші послуги, які потребує ринок, а також з «користю для душі» використовувати вільний час і реалізовувати свої громадські права і обов'язки.

Як зауважує директор Центру тестових технологій і моніторингу якості освіти І.Лукарчук, то результати міжнародного порівняльного дослідження знань учнів PISA (PISA — це дослідження, яке проводиться Організацією економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) визначає, як учні загальноосвітніх шкіл навчилися використовувати здобуті знання на практиці) показує те, що за допомогою тестів PISA оцінюються читацькі здібності його учасників, їхня математична і природничо-наукова грамотність, що відбувалося в 2012 році. В 2012 році PISA проводилася вп'яте. У цьому дослідженні брали участь 64 країни. України серед учасників не було. Відсутність України серед держав-учасниць цього дуже авторитетного міжнародного дослідження — не дивина. Наша держава за стільки років незалежності спромоглася взяти участь лише у двох міжнародних порівняльних дослідженнях. Йдеться про TIMSS-2007 та TIMSS-2011. В останньому така участь була половинчастою, бо учні 4-х класів українських шкіл за рішенням Міністерства освіти і науки участі в дослідженні не брали. Через це, якщо наша держава буде брати участь у TIMSS-2015, то за його підсумками не можна буде порівняти результати майбутніх українських восьмикласників та їхніх зарубіжних ровесників. Окрім того, через такі малозрозумілі дії освітнього начальства у 2011 році Україна втратила унікальну можливість порівняти математичну, природничо-наукову та читацьку грамотність українських учнів 4-х класів та їхніх ровесників з інших країн світу.

Не дивлячись на підсумки міжнародного огляду знань PISA (Programme for International Student Assessment), українські учні сильно відстають від своїх європейських ровесників в функціональній грамоті. В багатьох українських школах, завантажених програмами, надається великий об'єм теоретичних знань і дітей належним чином не готують до самостійного життя. У Фінляндії все навпаки, школярів визнали найрозумнішими в Європі. В Суомі (так фіни називають свою країну - Suomi) педагоги перевіряють своїх учнів не об'ємом заучених дат і понять, а вмінням користуватися «текстами слів» (словниками, веб-мережами, довідниками), тобто застосовувати всі необхідні ресурси для вирішення поточних проблем. Не дивно, що фінські старшокласники двічі визнавалися функціонально грамотними, залишивши позаду ровесників з 42-х різних країн. Цей успіх має багато складових, наприклад, невелику кількість учнів на кожного вчителя і достойну заробітну плату шкільного педагога.

По-п'яте система відповідальності і підзвітності у Фінляндії характеризується відсутністю будь яких інспекторів, ліквідувавши практику відвідування шкіл з метою інспекції, на всіх рівнях. За планування, координацію та якість навчання відповідає Міністерство освіти і культури Фінляндії та Фінської національної ради з освіти. Подібна система управління спирається на довіру знань вчителя, незаляканого «набігами» ревізорів та інспекторів. Час, необхідний нашим вчителям для написання різноманітних звітів, фінські педагоги повністю присвячують дітям. Навіть випускні екзамени в фінських школах необов'язкові. Ступінь довіри до вчителя такий, що він в змозі самостійно встановлювати будь які внутрішні екзамени (в формі тестів, захисту власних проектів і т. д.). Тому природно, що фінські екзамени не мають нічого спільного з щорічним зовнішнім незалежним оцінюванням, що відбувається в українських школах. Другою важливою метою вважається виховання почуття відповідальності за свої вчинки, сміливість та гарна поведінка. Життя школи будується так, щоб діти постійно вчились цим важливим життєвим навикам. У кожної дитини є право визначити свої таланти і тренуватися в їх застосуванні, і коли вдається встановити гармонію між власною індивідуальністю та інтересами оточуючих, дитина починає жити урівноваженою, спокійною і в той ж час активною. Вона вчиться не тільки брати на себе відповідальність за виконання своїх обов'язків, але й піклуватися про інших людей, звикає відчувати задоволення від роботи, виконаної до кінця.

По-шосте, характерна наявність розвитку інклюзивного навчання, оскільки в останні роки в Україні все більше розвивається система сортування класів, школи за рівнем здібностей дітей, можливості батьків платити за навчання і т.д. У Фінляндії це категорично заборонено, оскільки всі учні, включаючи дітей з обмеженими можливостями, займаються разом, з такою категорією учнів в класі займається вчитель-корекційного навчання. У відповідності з прийнятими державними нормами, вчитель не може виключати підопічного з школи чи направити його в інший навчальний заклад. Педагоги докладають багато зусиль, щоб інтегрувати в колектив дітей емігрантів, таку мету мають індивідуальні навчальні програми. Згідно зі статистикою, кожний четвертий учень Фінляндії потребує персональної підтримки педагога і отримує її в середньому до двох-трьох разів на тиждень. Який вид допомоги ефективніший для «повільної дитини», як налагодити співпрацю та довіру, як виявити тих хто потребує особливої підтримки, які прийоми більш ефективні в роботі з дітьми різних віросповідань, національних, ментальних особливостей і фізичного здоров'я, як направити дитячу активність в потрібне русло? Над цими та іншими питаннями педагоги щодня працюють та намагаються знайти способи їх ефективного вирішення.

Серед шкільних викладачів немає жодного, хто б не здобув ступінь магістра чи вчене звання професора зі свого предмету. Наприклад, в одній фінській школі разом навчаються діти 22-х різних національностей. В такій школі вчителі демонструють високий рівень майстерності спілкування, пояснюючи матеріал, їм доводиться бути поліглотами, соціальними диригентами і трудоголіками.

По-сьоме, рівний доступ до освіти, що полягає в характерній особливості освітньої політики Фінляндії, тобто, надання громадянам рівних можливостей в отриманні освіти, незалежно від віку, місця проживання, матеріального положення, гендерної приналежності чи рідної мови. Так як дошкільна, базова та вища освіти є безкоштовними то навчання, соціальне забезпечення, підручники і навчальні матеріали, наприклад, для початкової та середньої школи, включаючи харчування, безкоштовне на всіх рівнях. Транспортування учнів також забезпечує навчальний заклад, оскільки шкільний автобус це звична справа, є навіть шкільне таксі, на жаль такого аспекту в освіті України поки що немає. Фінська школа відображає в собі образ життя всієї країни. Замовником освіти громадян є держава, тому діяльність будь якої школи схвалено соціумом. Шкільна система підтримує цінність країни, тому зміст освіти і навчальний план фінської школи створений на основі державних пріоритетів. Першою метою освіти вважається розвиток в учня позитивної думки про себе, бо якщо дитина вірить в себе і свої сили, то у неї формуються інтереси і прагнення до знань.

Беручи до уваги головні принципи педагогічної освіти Фінляндії то доцільно було б звернути увагу на індивідуальний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки саме в секторі дошкільної та початкової освіти працюють найкваліфікованіші педагогічні кадри; високоякісну освіченість учителів, доцільно взяти за основу, оскільки фінська освітня політика, яка забезпечує державне фінансування для безкоштовного навчання, виділяє кошти для найкращих умов отримання педагогічної освіти; довіра та рівноправність до всіх учителів, надзвичайний аспект над яким потрібно працювати українським освітянам аби такий досвід можна було втілити в реальність. Оскільки відсутність до мотивації навчання на педагогічних факультетах та кар'єрного розвитку погіршує якість освіти самих студентів, а це впливає на якісну освіту учнів.

Досвід фінської підготовки педагогічних кадрів охоплює тривалий період, адже Фінляндія країна, що підписала Болонську декларацію, а Україна приєдналася до цього процесу у 2005 році. За тривалий період виконано великий пласт наукової роботи аби в країні існувала двоциклова система вищої освіти. Наприклад, ступінь магістра було запроваджено в педагогічній освіті ще в 70-х роках ХХ ст., тому до навчання в початковій школі допускаються тільки вчителі магістри. Міністерство освіти і культури Фінляндії вкладало великі кошти у фінансування національних цільових проектів, що сприяло переходу на нову структуру ступенів та покликало за собою педагогічне реформування. Щодо мережі закладів, а саме університетів у Фінляндії, які готують майбутніх учителів, нараховується приблизно 8. В Україні значна кількість ВНЗ займається підготовкою майбутніх учителів початкової школи, тому їх потрібно оптимізувати, щоб попит відповідав пропозиції. Вдосконалення української структури підготовки майбутніх педагогів, окремий пласт роботи, який потребує особливої уваги. В усіх університетах Фінляндії існує досконалий курікулум в якому відображено основні положення щодо майбутньої ефективної праці. Немає перевантаженості зайвими предметами, існує єдина кредитна система, що чітко вказує на кінцевий результат. Головне завдання фінських університетів – це творчий, компетентний вчитель-інноватор.

Відповідно до наказу МОН України № 1176 від 14.08.2013 року «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти». З метою забезпечення розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні та на виконання Указу Президента України від 25 червня 2013 року №344 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю. Як зазначено у наказі «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» педагогічна підготовка майбутніх учителів, зокрема і вчителів початкового навчання, у ВНЗ України складається з таких елементів як:

*Психолого-педагогічна підготовка***,** що складає основу професійної підготовки педагога і передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин. Реалізація такого підходу здійснюється через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Методична підготовка передбачає глибоке опанування методиками викладання навчальних предметів з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Вона забезпечується через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки, тренінгових та інноваційних центрах шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання та двоциклової підготовки педагогічних кадрів.

Інформаційно-комунікаційна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього строку навчання.

Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру. Форми, тривалість і строки проведення практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня стандартами вищої освіти з педагогічних спеціальностей. Для проходження навчальних та виробничих (педагогічних) практик створена мережа баз практик. Виробнича (педагогічна) практика студентів на випускних курсах проводиться, як правило, за місцем майбутнього працевлаштування випускників.

Соціально-гуманітарна підготовка передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування. Перелік навчальних дисциплін та обсяг навчального часу на їх вивчення визначається стандартами вищої освіти з педагогічних спеціальностей з урахуванням їх специфіки. Передбачається збільшення обсягу навчального часу на вивчення мовних і культурологічних навчальних дисциплін та запровадження нових відповідних інтегрованих дисциплін. Соціально-гуманітарні навчальні дисципліни, що є фаховими з відповідної педагогічної спеціальності,

вилучаються з цього переліку і вносяться до переліку навчальних дисциплін інших складових змісту підготовки педагогічних кадрів.

Відповідно фінського розвитку освітньої політики, на нашу думку доцільно удосконалити дані блоки, наголошуючи на таких позиціях розвитку педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в Україні:

- наявність полікультурного та полікомпонетного підходу у професійній підготовці;
- наявність вузькопрофільного-курікулярного підходу;
- трансформування централізованої системи педагогічної освіти в більш локальну, в якій висококваліфіковані вчителі розробляють навчальні плани орієнтуючись на національні стандарти з акцентом на науку, технології, інновації та національну основу навчальної програми;
- індивідуальний підхід у забезпеченні високої освіти вчителів;
- забезпечення високого мобілізаційного потенціалу системи педагогічної освіти, що забезпечить високу довіру та рівноправність вчителів;
- можливість автономії університетів та їх нечисленність;
- реалізація програми інтернаціоналізації педагогічної освіти;
- забезпечення гнучкості, креативності та високого професіоналізму вчителів, що ґрунтується на системі самоуправління без величезної кількості інспекторів та взаємній довірі у суспільстві;
- забезпечення соціальної відповідальності університетів, попит повинен відповідати пропозиції, що слугує високій селективній системі ВНЗ.
- безперервний підхід у навчанні та тренінг, що забезпечує рівність у можливості удосконалення професійних компетентностей різними способами на додаток до основного фінансування;
- практико-орієнтований підхід, що забезпечує невідривне теоретичне та практичне навчання з принципом наступності.
- дослідно-базований підхід, що забезпечує проведення наукових досліджень протягом всього періоду педагогічного навчання з конкретним результатом для розвитку та удосконалення наявних проблем в освіті.
- соціокультурний підхід, що забезпечується вимогами та потребами сучасного інформатизованого суспільства на основі культурних традицій країни;
- забезпечення тристоронніх зв'язків на законодавчому, громадському та університетському рівнях;
- мультидисциплінарний та когнітивний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи;
- забезпечення колобораційності у професійній педагогічній підготовці на рівні студент – викладач; студент – вчитель; студент – студент; викладач – вчитель; вчитель – вчитель; викладач – викладач;
- сучасна матеріально-технічна база, що забезпечується державним фінансування;
- забезпечення інноваційного та інформаційно-комунікаційного розвитку освітніх установ і навчальних закладів, всіх рівнів, що забезпечує ґрунтовну підготовку не тільки майбутніх учителів, але й усіх педагогічних працівників у використанні та навчанні через ІКТ;
- модернізацію на всіх рівнях освіти змісту, форм, методів та технологій навчання відповідно до вимог сучасним світовим тенденціям, на яких ґрунтується і фінська освітня політика;

- наявність чіткої кредитно-модульної системи у педагогічній підготовці відповідно європейських стандартів, що означає вдосконалення національної системи накопичення і трансферу кредитів відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи, яка орієнтована на особу, що навчається й ґрунтується на прозорості результатів навчання і навчального процесу;

- запровадження європейського досвіду професійно-педагогічної підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра для всіх спеціальностей (магістр у вищих навчальних закладах може займати посаду викладача);

- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності у Європейському просторі вищої освіти;

- запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо;

- підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її інтеграції у Європейський простір вищої освіти, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає:

Рішення про загальні принципи політики у сфері освіти й законодавства приймаються у Фінляндії парламентом. За виконання цих рішень відповідають Державна рада (тобто уряд), Міністерство освіти і культури та Фінська національна рада з освіти. Міністерство освіти і культури є вищим органом країни у сфері освіти, що контролює всі її види і надає державне фінансування. Міністерство прагне забезпечити громадянам країни можливість всебічного розвитку особистості за допомогою освіти та послуг у сфері культури, професійних знань і навичок, необхідних у трудовому житті, а також зміцнення національної культури та розвиток міжнародного співробітництва. На національному рівні його головними партнерами виступають Міністерство праці, Міністерство соціального забезпечення та охорони здоров'я й Міністерство торгівлі та промисловості.

У Міністерстві освіти готуються для розгляду в уряді та парламенті проекти законів, положень і постанов, що стосуються даної сфери управління. Міністерство бере участь також у підготовці законодавчих актів і постанов ЄС зі співробітництва в цій галузі. Міністерство керує та вдосконалює роботу сфери освіти. Воно виділяє кошти державним установам та організаціям, надає субсидії муніципалітетам, їхнім об'єднанням і приватним організаціям. Навчання, що передбачає одержання спеціальності або вченого ступеня у Фінляндії, ведеться безкоштовно в усіх навчальних закладах, що входять у офіційну систему освіти, включаючи й університети. Учні мають право одержання студентської допомоги після загальноосвітньої школи незалежно від навчального закладу та форми навчання.

Таким чином, освітня політика Фінляндії виразно демонструє, що сильна соціальна орієнтація навчальних закладів має значущі переваги. Проте слід підкреслити, що «гіперсоціалізація» шкіл і університетів тут культурно, політично й економічно підкріплена, а тому є виправданою. Запропоновані рекомендації щодо використання ідей фінського досвіду в педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи є нагальним в Україні. Оскільки педагогічна освіта України повинна

бути осередком, наукових університетів, наукових колективів, які чітко зможуть організувати належну підготовку майбутніх кадрів, проводити ґрунтовні дослідно-орієнтовані дослідження, самостійний науковий пошук конкретної інформації, адже все це потрібно Україні для інтеграційних процесів педагогічної освіти в європейський освітній простір.

ВИСНОВКИ

Дослідження теоретико-методологічних основ педагогічної освіти Фінляндії та аналіз основних передумов становлення та розвитку педагогічної освіти Фінляндії дало змогу виявити, що фінські реформи освіти спрямовані на підвищення статусу професії вчителя, створення високих академічних стандартів для майбутніх учителів, уніфікування основних елементів підготовки вчителів початкового навчання, «академізація педагогічної підготовки»; створення дослідно-орієнтованої та практико-базованої педагогічної підготовки та запровадження двоциклової системи підготовки ступеневими програмами бакалавра та магістра; реформування педагогічної освіти відбувалося у контексті позитивного лідерства, академізації педагогічної підготовки, полікомпонентної ідеології розробки куррікулуму, ідеології соціальної реконструкції, ідеології соціальної відповідальності, створення високих академічних стандартів для майбутніх учителів і підвищення статусу їхньої професії у суспільстві. Поряд з реформами педагогічної освіти здійснювалося реформування загальноосвітньої школи. Загальноосвітня шкільна реформа замінила двовекторну шкільну систему восьмирічної обов'язкової шкільної освіти та паралельні граматичні школи на загальноосвітню школу, в якій всі учнів здобувають освіту протягом дев'яти років.

Нами визначено доцільність та можливість урахування ідей фінського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в педагогічній освіті України. Відкритість навчальних закладів до міжнародних спільнот, велика довіра до учнів та вчителів, індивідуальні навчальні плани, сучасна матеріально-технічна база, практико-орієнтовне і дослідно-базоване навчання, конкурентоспроможність, «гнучкий куррікулум», повне державне фінансування у розрахунку відповідної кількості набору учнів в класі, відповідна конкурентна заробітна плата, планування витрат на організацію навчального процесу – ці та інші чинники уможливлюють ефективність навчального процесу у початковій школі. З урахуванням прогресивних ідей фінського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи нами підготовлено методичні рекомендації «Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру», що призначені для теоретичного та практичного використання викладачами та студентами у процесі підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус О. В. Розвиток Ік-Компетентності Вчителів Початкової Школи В Країнах Європи // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: project.zu.edu.ua/.../Білоус%20О_66_1386624
2. Гуревич Р. С. Компетентнісна освіта у вищій педагогічній школі : метод. посіб. / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – [2-е вид., доп.]. – Вінниця : Планер, 2010. – 166 с.
3. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін.] ; Південний наук. центр АПН України, Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236с.
4. Котун К. В. Використання педагогічного портфоліо у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у Фінляндії / Кирил Котун // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – Вип. 1. – С. 246–255.
5. Котун К. В. Переваги та недоліки використання сучасних інформаційних технологій в початковій школі / Кирил Васильович Котун // Инновационные технологии в образовании : материалы междунар. науч. конф., Ялта, 15-17 сентября. 2011 г. / МОН МИС АРК, Крымский гуманит. ун-т. – Ялта, 2011. – С.143–146.
6. Котун К. В. Зміст курікулуму підготовки вчителів середньої школи Фінлядії / К. В. Котун // Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова), Н. Г. Ничкало, Р. С. Гуревич та ін.] ; Ін-т пед.освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – К.; Вінниця, 2012. – Вип. 31.– С. 112–116.
7. Котун К. В. Розвиток компетентності як важлива складова професійної підготовки педагогічного персоналу Фінляндії / Кирил Котун // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 116–122.
8. Масол Л. М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Зб. наук. пр. (Серія: Педагогічні науки) / Бердянський держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2006. – № 2. – С.25–31.
9. Международный информационно-методический семинар «Предпосылки мирового лидерства и конкурентные преимущества национальных систем образования» Финляндия (г.Хельсинки, г.Турку, г.Тампере) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL http://teacher-karelia.narod.ru/turku.htm
10. Пуховська Л. Компетентісний підхід у педагогічній освіті: європейський досвід / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 76–80.
11. Ball S. J. (2012). Our days are numbered! Ncoliberalism, metagov-crnancc, and perfonnativity. In J. Kivirauma, A. Jauhiaincn, P. Scppancn, & T. Kaunisto (Eds.), Social perspectives on education (pp. 45-61). Jyvaskyla, Finland: Suomen kasvatustieteel-linen scura/
12. Biddle, B. J. & Berliner, D. C. (2002) Research synthesis: small class size and its effects, Educational Leadership. – 59(5). – S. 12–23.
13. Boreham, N., & Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organizational learning. Oxford Review of Education. – 30(3). – P. 307–325.
14. Carlgren Ingrid Changes in Nordic teaching practices: From Individualized teaching to the teaching of individuals / Ingrid Carlgren, Kirsti Klette, Sigurjon Myrdal, Karsten

Schnack, Hannu Simola // Scandinavian Journal of Educational Research . – July 2006 . – Vol. 50, No. 3 . – P. 301–326.
15. Castells, M. & Himanen, P. The information society and the welfare state. The Finnish model. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 173 s.
16. Class teacher education. National recommendation by Vokke project, 2005 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.helsinki.fi/vokke/english/Classteacher_programme_270406su.pdf.
17. Cochran-Smith, M. Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. // Teaching and Teacher Education. – 2005. – № 21. – P. 219–225.
18. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 244. OECD 2006. Education at glance. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URLhttp://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html (Accessed 2.5.2010).
19. Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU Final Report. Annexes // Finnish Institute for Educational Research, 2009. – 294 p.
20. Education, training and research in the information society: a national strategy. – Ministry of Education, Finland. – 1999 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL:http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/englishU/index.html.
21. Enochsson, A.-B. & Rizza, C. 2009. ICT in Initial Teacher Training: Research review. OECD: EDU/WKP (2009)17. [http://www.oecd.org/dataoecd/30/54/44104618.pdf].
22. Epper, R.M. & Bates, A.W.T. Teaching Faculty How to Use Technology: Best Practices from Leading Institutions. – Westport: CT: OryxPress, 2001. – 67 s.
23. Finnish National Board of Education. 2007. The Education System in Finland // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.oph.fi.
24. Finnish National Board of Education (2010) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oph.fi/english [accessed May 2011]
25. Finnish Teacher Training Schools (2011) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ftts.fi/ [accessed May 2011]
26. FNBE (Finnish National Board of Education) (2008), Education in Finland, FN BE, Helsinki, available at // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.oph.fi/download/124278_education_in_finland.pdf.
27. Fullan, M. The New Meaning of Educational Change, 3rd ed. – New York; London: Teachers. College Press, 2001. – 76 s.
28. Fuller, A., & Unwin, L. Expansive learning environments: Integrating organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), Workplace learning in context. – London, England: Routledge, 2004. – P. 126–144.
29. Geijsel, F., & Meijers, F.. Identity learning: The core process of educational change // Educational Studies. – 2005. – № 31(4). – P. 419–430.
30. Grangeat, M., & Gray, P. Teaching as a collective work: Analysis, current research, and implications for teacher education // Journal of Education for Teaching. – 2008. – № 34(3). –P. 177–189.
31. Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., Lakkala, M. & Lehtinen, E. Students skills and practices of using ICT: results of a national assessment in Finland // Computers & Education. – 2000. – № 34. – P. 103–117.
32. Hansen S-E. Teacher Education in Finland – updating the 1996 SIGMA report / S.-E. Hansen // TNTEE Publications. – 1999. – Vol.2, № 2. – P. 103–107.

33. Heikkenen, H. & Huttunen Teaching and the dialectic of recognition' // Pedagogy, Culture and Society Volume. – 2004. – № 12 (2). – P. 163–173.
34. Hidi, S. & Renninger, A. 2006. The Four-Phase Model of Interest Development. Educational Psychologist, 41 (2), 111-127. ITU 2010. Measuring the Information Society 2010. Geneva: International Telecommunication Union // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.itu.int/ITUD/ict/publications/idi/2010/Material/MIS_2010_without%20annex%204-e.pdf (Accessed 13.03.2010).
35. Hitlin, S., &Elder, G. H. Time, self, and the curiously abstract concept of agency // Sociological Theory. – 2007. – № 25(2). – P. 170–191.
36. Hobson, A. J., Ashby, P., Mclntyre, J. and Malderez, A.(2010) International Approaches to Teacher Selection and Recruitment. OECD Education Working Papers No.47 OECD Publishing // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphhh6qmx-en
37. Hokka, P., Rasku-Puttonen, H., &Etelapelto, A. Teacher educators' workplace teaming. The interdependency between individual agency and social context. In S. Billctt, C. Harteis, &A. Etelapelto (Eds.) // Emerging perspectives of workplace learning. – Rotterdam, Netherlands: Sense, 2008. – P. 51–65.
38. Hokka, P., Etelapclto, A., &Rasku-Puttonen, H. The professional agency of teacher educators amid academic discourses // Journal of Education for Teaching. – 2012). – № 38(1). – P. 82–103.
39. Hokka, P., Etelapelto, A., &Rasku-Puttonen, H. Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse // Teaching and Teacher Education. – 2010. – № 26(4). – P. 845–853.
40. Hokka P., Etelapelto A. Seeking new perspective on the development of teacher education: a study of the Finnish context. / Hokka Paivi, Etelapelto Anneli // Article, Journal of teacher education. – 2014. – Vol 65(1). – P. 39–52.
41. Hsich, H.-F., &Shannon, S. E. Three approaches to qualitative content analysis // Qualitative Health Research. – 2005. – № 15. – P. 1277–1288.
42. Hytönen J. The Role of School Practice in Teacher Education, in P. Kansanen, ed. Discussions on Some Educational Issues. – (ED394958) // Research Report 145. Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki,1995. – Vol. 6. – P. 77–83.
43. Hytönen J. The Development of Modern Finnish Teacher Education / J. Hytönen // Teacher education in Finland: Present and future trends and challenges (Studia Paedagogic 11) / Seppo Tella (ed.). – Helsinki, Vantaa: University of Helsinki, 1996. – P. 1–10.
44. Jacobson, M.J. & Kozma, R.B. Innovations in Science and Mathematics Education: Advanced Design for Technologies of Learning. – London: Erlbaum, 1999. – 231 s.
45. Jakku-Sihvonen & H. Niemi Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators // Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 103–122.
46. Jakku-Sihvonen R. Curricula for Majoring in Education. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi,H. (Eds.) Education as Societal Contributor. Frankfurt am Main. Peter Lang GmbH, 2007. – P. 207–226.
47. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.). Research-based Teacher Education in Finland-reflections by Finnish Teacher Educators // Turku: Finnish Educational Research Association, 2007. – P. 7–16.

48. Jakku-Sihvonen R. & TissariV.& Uusiautti S. Curricula for class teachers and for subject teachers – Core elements of the studies in Education // Didacta Varia. Helsinki University. – 2007-2008. – Vol 13(2). – P. 3–16.
49. Judge, S. & Bannon, B. Faculty integration in teacher preparation: outcomes of a developmental model // Technology, Pedagogy and Education. – 2008. – № 17. – P. 17–28.
50. Jyrama, R. & Syrjalainen, E. 'Good pal, wise dad, nagging wife'- and other views of teaching practice supervisors' // In papers from the IS ATT 2009 conference Navigating in educational contexts: identities and cultures in dialogue, 2009. – P. 41–63.
51. Jyvaskyla Studies in Communication. University of Jyvaskyla. – 2003. –P. 26.
52. Kaivola, T., Kärpijoki, K., & Saarikko, H. Towards Coherent Subject Teacher Education. Report on the Collaborative Quality Improvement Process and International Evaluation. Evaluation of the Quality of Education and the Degree Programmes of the University of Helsinki, 2004. – 21 s.
53. Kalliola, S., &Nakari, R. Renewing occupational cultures — Bridging boundaries in learning spaces // International Journal of Educational Research. – 2007). – № 46(3-4). – P. 190–203.
54. Kansanen P. Teacher education in Finland: current models and new developments. – Helsinki, 2003. – 36 s.
55. Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., and Jyrhama, R. Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges. – New York: Peter Lang, 2000. – 35 s.
56. Kansanen, P. (2004). The basic characteristics of the Finnish teacher education. AGORA, 4, 9-12. Retrieved from // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ucc.dk/public/dokumenter/Om%20UCC/Forlaget%20UCC/AGORA/agoran r4.pdf
57. Kansanen, P. Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen &H. Nicmi (Eds.) // Education as a societal contributor – Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang, 2007. – P. 131–146.
58. Kansanen, P. Building on the Best of Both Worlds. Pedagogical Thinking as Interplay between the Normative and Descriptive. In K. Niinistö, H. Kukemelk, & L. Kemppinen. (Eds.) // Developing Teacher Education in Estonia. Turku: Pallosalama, 2002. – P. 83-105.
59. Kivirauma, J., Jauhiaincn, A., Seppanen, P., &Kaunisto, T. (Eds.). Koulutuben yhteiskunnallinen ymmarrys [Social perspectives on education]. Jyvaskyla, Finland: Suomen kasvatu-stictecllinen seura, 2012. – 64 s.
60. Knight, S. L., Edmondson, J., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Nolan, J., Elrod Whitney, A., &McDonald, S. P. Examining the complexity of assessment and accountability in teacher education // Journal of Teacher Education. – 2012. – № 63. – P. 301–304.
61. Korthagen, F. A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Toward an integrative view of teacher behavior and teacher learning // Teaching and Teacher Education. – 2010. – № 26. – P. 98–106.
62. Lasky, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. // Teaching and Teacher Education. – 2005. – № 27. – P. 899–916.
63. Lattu, M., Lavonen, J., Juuti, K., & Meisalo, V. An ICT Strategy for Teacher Education: A Case Study on a Collaborative Process from Visions to Implementation. In J. Nall & R. Robson (Eds.) Proceedings of the E-Learn // World Conference on E-Learning in

Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education., 2004. Washington DC, USA, 2004. – November 1-5. – P. 1720–1726.
64. Lavonen, J. Fysiikan opetuksen kokeellisuus ja mittausautomaatio. [Experimental nature of the teaching of physics and measurement automation] University of Helsinki, Report Series in Physics, HU-P-D64, 1996. – 84 s.
65. Leslie, D. W. Resolving the dispute: Teaching is academe's core value // Journal of Higher Education. – 2002. – № 75(1). – P 49–73.
66. Lipponen, L., & Kumpulainen, K. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2011. – № 27. – P. 812–819.
67. Liuhanen A-M. Report on the Self-Assessment of the University of Oulu / A-M. Liuhanen // The University of Oulu. – 1993. – P. 3–11.
68. Mahlakaarto, S. Subjektiksi tydssd-identiteettid rakenta-massa voimaantumisen kehitysohjelmassa [Becoming a subject at work-Constructing identity within a program of empowerment] // Jyvaskyla studies in education, psychology, and social research, Jyvaskyla, Finland: University of Jyvaskyla, 2010. – № 394. – P. 17–26.
69. Malin, A. School differences and inequities in educational outcomes. PISA 2000 results of reading literacy in Finland (Jyväskylä, Institute for Educational Research), 2005. – 71 s.
70. Margolin, I. Creating a collaborative school-based teacher education program. In M. Zellermayer & E. Munthe (Eds.) // Teachers learning in communities. International perspectives. – Rotterdam, Netherlands: Sense, 2007. – P. 113–125.
71. Meisalo, V. „Bologna“ – Features of good practice in teacher education at University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences. In Pädagogische Hochschule Wien (Ed.). Neue Architekturen im europäischen Hochschulraum // New Architectures in the European Higher Education Area. Europäische Identität, 2009. – № 3. – P. 33–46.
72. Meisalo, V., Lavonen, J. & Juuti, K. Web-based interaction of unqualified primary teachers as offcampus students // International Journal of Web Based Communities, 2006. – № 2. – P. 58–69.
73. Meisalo, V., Lavonen, J., Juuti, K., & Aksela, M. Information and communication technologies in school science in Finland. In E. Pehkonen, M. Ahtee and J. Lavonen (Eds.) // How Finns Learn Mathematics and Science. Rotterdam. – Taipei: Sense Publishers, 2007. – P. 243–259.
74. Meyer, H.-D. From "loose coupling" to "tight management"? Making sense of the changing landscape in management and organization theory // Journal of Educational Administration, 2002. – № 40(b). – P. 515–520.
75. Mikkola A. Finnish Teacher Education and Research / Armi Mikkola // The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union : Conference , June 10–11 2001 : Proceedings / Swedish Presidency of the Council of the European Union, European Network on Teacher Education Policies, Umeå universitet . – Umeå, Sweden, 2001. – P. 101–108.
76. Mikkola, Armi & Kosunen, Tapio. The aims and reality of teacher education (Article being printed), 2001. – 207 s.
77. Mikkola, Armi. Teacher education in Finland // Teacher Education Policies in the European Union. Preceedings of the Conference of Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning, Loule, 22 and 23 May 2000. Portueguese Presidency of the Council of The European Union – Ministry of Education. Lisbon, 2000. – P. 47–83.

78. Ministry of Education. Education In Finland. Helsinki: Ministry Of Education, 1999 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http:// www.european-agency.org
79. Ministry of Education and Culture (2010) Finland and Pisa // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.minedu.fi/pisa/index.html?lang=en [accessed May 2011]
80. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009–2012. Finland // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Finland.pdf.
81. Niemi H. Future challenges for education and learning outcomes / Hannele Niemi // Wingspan . – Summer 2005. – E-vol. 1, No. 1 . – P. 5–12.
82. Niemi H. Teacher Education in Finland / Hannele Niemi, Ritva Jakku-Sihvonen // European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences / Edited by Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. – Ljubljana: Faculty of Education, 2011. – P. 33–52.
83. Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland. – Helsinki: National Board of Education, 1996. – 123 p.
84. [Teacher education 2020]. Opetusministeriön työryhmä muistioita ja selvityksiä / OPM Opettajankoulutus. – Helsinki, 2007. – 44 p. – (In Finnish, abstract also in Swedish.)
85. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Education at a glance: OECD indicators 2005 (Paris, OECD) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd.org/
86. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.oecd.org
87. Peck, C, Gallucci, C, Sloan, T., & Lippincott, A. Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation, and change // Educational Research Review. – 2009. – № 4. – P. 16–25.
88. PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. – CEDEFOP: Luxembourg, 2004. – 85 p.
89. Routti, J. & Ylä-Anttila, P. Finland as a knowledge economy: elements of success and lessons learned. – Washington: DC, World Bank, 2006. – 49 p.
90. Rudduck, J. "Teacher Research and Research-Based Teacher Education" // Journal of Education for Teaching. – 1985. – № 11(3). – P. 281–289.
91. Sahlberg P. A short history of educational reform in Finland // [Електронный ресурс] / PasiSahlberg. – Режим доступа: http: file download/A short history of educational reform in Finland.pdf
92. Sahlberg, P. (2009, April). A short history of educational reform in Finland. Retrieved from // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pasisahlberg.com/
93. Schrciber, R., Crooks, D., & Stem, P. N. Qualitative metaanalysis. In J. M. Morse (Ed.), Completing a qualitative project: Details and dialogue. – Thousand Oaks, CA: SAGE, 1997. – P. 311–326.
94. Seldin P., Annis L. Using the Teaching Portfolio for the Improvement and Evaluation of Collage Teaching / P.Seldin, L.Annis // Seventeenth International Conference on Improving University Teaching 2–3 July 1991. – Glasgow, Scotland. – 1991. – P. 346–354.
95. Seldin P., Annis L. Successful Uses of Teaching Portfolios / P. Seldin, L. Annis // Eighteenth International Conference on Improving University Teaching 12–15 July 1993. – Schwäbisch Gmünd, Germany. – 1993. – P. 116–122.

96. Statistics Finland (2012) Population // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.stat.fi [accessed May 2012]
97. Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers // Teaching and Teacher Education. – 2010. – № 26(3). – P. 455–465.
98. Taubman, P. Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education. – New York, NY: Routlcdge, 2009.
99. Teacher Education as a Future-moulding Factor : International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities / J. Jussila & S. Saari (Eds.). – Helsinki : Finnish Higher Education Evaluation Council, 2000. – 76 p.
100. Teacher Education Development Programme. – Ministry of Education, Department of Education and Research Policy. – Helsinki, 2001. – 9 p.
101. Teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training: ETF Yearbook 2005. – Torino: ETF, 2005. – 448 p.
102. Teacher Education Development Programme. – Ministry of Education, Department of Education and Research Policy. – Helsinki, 2001. – 9 p.
103. The Committee Report Educational sciences towards the future : The final report of the Committee for the Evaluation and Development of Educational Sciences. – Helsinki: Ministry of Education, Division of educational and research policy, 1994. – 16 p. – (in Finnish, abstract in English).
104. Tucker, M. & Codding, J. Standards for our school: how to set them, measure them and reach them. – San Francisco: Jossey-Bass, 1998. – 10 p.
105. Turner, J.C & Meyer, D.K. Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future // Educational psychologist. – 2000. – № 35. – P. 69–85.
106. UNESCO Associated Schools Project Network // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global–networks/aspnet/
107. UNESCO Strategy on Teachers (2012–2015). 5 June 2012 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education–building
108. Universities Act 558/2009 (As amended up to 315/2011) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf.
109. Universities Act 645/1997 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1997/en19970645.pdf.
110. University of Eastern Finland. Philosophical Faculty // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uef.fi/uef/filosofinen-tiedekunta.
111. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.helsinki.fi/teachereducation/.
112. University of Jyväskylä. Faculty of Education // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.jyu.fi/edu/en.
113. University of Lapland. Faculty of Education // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty_of_Education.iw3.
114. University of Oulu. Faculty of Education // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wwwedu.oulu.fi/english/.
115. University of Tampere. Curricular Guides. Faculty of Education 2010-2011 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www10.uta.fi/opas/tiedekunta.htm?opsId=83&uiLang=en&lang=en&lvv=2010.

116. University of Turku. Faculty of Education // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.edu.utu.fi/en/.
117. Vähäsantancn, K. Vocational teachers' professional agency in the stream of change : Jyväskylä studies in education, psychology and social research. – Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University Printing House, 2013. – 460 p.
118. Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. Finnish success in PISA: some reasons behind it. – Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2002. – 13 p.
119. Van Huizcn, P., Van Oers, B., &Wubbels, T. A Vygotskian perspective on teacher education // Journal of Curriculum Studies. – 2005. – № 37(3). – P. 267–290.
120. Vahasantanen K, Hokka P, Etelapelto A, Rasku-Puttonen H, Littleton K. Teachers professional identity negotiation in two different work organization // Vocation and Learning. – 2008. – №1(2). – P. 131–148.
121. Wertseh, J. V., del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.). Sociocultural studies of mind. – New York, NY: Cambridge University Press, 1995.
122. Wenger, E., McDcrmott, R., & Snyder, W. M. Cultivating communities of practice. – Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002. – 204 p.
123. Younie, S. Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt // Education and Information technologies. – 2006. – № 11(3/4). – P. 385–400.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Національна ступенева структура педагогічної програми майбутніх учителів початкових класів

Навчальні модулі	ОКР «Бакалавр» 180 ЄКТС-кредитів	ОКР «Магістр» 120 ЄКТС-кредитів	Загальна кількість 300 ЄКТС-кредитів
Комунікативно-орієнтоване навчання	20	5	25
Основне базоване навчання	25	-	25
Предметне навчання	35	-	35
Вище педагогічно-академічне навчання	-	80	80
Мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів	60	-	60
Додаткове навчання	25	35	60
Факультативне навчання	15	-	15

Таблиця 2

Курікулум педагогічної освіти класних вчителів
(ОКР «Бакалавр» 180 ЄКТС-кредитів)

Навчальні модулі	**ЄКТС-кредити**
Комунікативно-орієнтоване навчання	***25***
Вступ до університетського навчання і персональний навчальний план	4
Вступ до наукового дослідження	3
ІКТ-технології (отримання інформації 1)	3
Рідна мова (комунікація і взаємодія 1)	4
Швецька мова	3
Іноземні мови	3
Основне базоване навчання	***25***
Тема 1. Орієнтування у вчительській посаді та робоче середовище вчителя	
Загальне основне навчання	**15**
1.1 Вступ до поняття роботи як педагога	
Вступ до педагогічного навчання	5
Психологічні основи педагогічного навчання	5
Соціологічні основи педагогічного навчання	5
Основне педагогічне навчання	**10**
1.2 Вступ до вчительської роботи	
Керівництво у педагогічному зростанні і навчанні	6
Інструктована орієнтовна практика вчителя з дослідно-орієнтованим дослідженням	4
Предметне навчання	***35***
Тема 2 Навчання та «супервізорство»	
Розвиток індивідуальності в групі	7
- Засновники індивідуального навчання	*3*
- Взаємодія в групі та в інтернет-мережах	*4*
Керівництво навчанням і педагогічною навчальною організацією	9
- Навчання і поглиблена організація	*3*
- Планування, реалізація та оцінювання навчання	*6*
Дослідницько-комунікативна методологія	5
Бакалаврська робота	8
Заключний екзамен	-
Інструктована основна практика:	6
- Планування, реалізація та оцінювання навчальних ситуацій	*3*
- Індивідуальна та групова практика	*3*
Мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів	60
Додаткове предметне навчання	25
Факультативне навчання	15

Таблиця 3

Курікулум педагогічної освіти класних вчителів
(ОКР «Магістр» 120 ЄКТС-кредитів)

Навчальні модулі	**ЄКТС-кредити**
Комунікативно-орієнтоване навчання	***5***
ІКТ-технології (отримання інформації 2)	3
Рідна мова (комунікація і взаємодія 2)	2
Вище педагогічне навчання	***80***
Тема 3. Структурні умови навчання та дослідження	
Підтема 3.1 Педагог як креатор і модератор структурних умов	*35*
Етика вчителя і освітня філософія	3
Шлях до розвитку та становлення	3
Шкільне суспільство	3
Вчитель як педагогічний дослідник	4
Інструктована адаптивна практика: спеціалізоване педагогічне керівництво	10
- *Додаткова предметна практика*	*5*
- *Факультативна практика (необов'язкова)*	*5*
Вища інструктована практика: «вчитель експериментатор, який розвиває себе для розуміння учнів»	6
Факультативне вище навчання	6
Підтема 3.2 Вчитель як дослідник	*45*
Дослідження та методи навчання	
Вищі курси дослідницької методології і комунікації	5
Магістерська робота	
Семінар 1: планування дослідження і збір даних	5
Семінар 2: аналіз даних і дослідний звіт	5
Магістерська робота	30
Заключний екзамен	-
Додаткове предметне навчання	35

Таблиця 4

Фінські національні стратегії у сфері ІКТ

Рік	Стратегії	Цілі	Підходи до здійснення
1986	Комп'ютер в освіті	Студенти як активні працівники інформаційного суспільства	Фінансування виробництва відповідного програмного забезпечення для комп'ютерного навчання
1989	Нові комп'ютерні стратегії в освіті 1986; 1989	Інформаційні технології як шкільний предмет -базовані вміння користування ІТ учнями -високі вміння користування ІТ для вчителів	Велика програма в процесі експлуатації (in-service) для всіх вчителів в школі; підготовка ІТ вчителів
1995	Педагогічна підготовка і дослідження в інформаційному суспільстві	-Студентська діяльність в інформаційному процесі - ІКТ як предмет в курікулумі -Сприяння використання ІКТ у навчанні	-Фінансування розробки Веб-сторінок, Веб-базованого навчального середовища -Фінансування програм в процесі експлуатації (n-service) для всіх учителів в школах
2000	Друга педагогічна підготовка і дослідження в інформаційному суспільстві (SETRIS, 2000)	- Студентська діяльність в інформаційному процесі і у використанні комунікаційних технологій -ІКТ як частина предмету «Людина і технології» -Сприяння педагогічного використання ІКТ, Визначення ролі відкритого і дистанційного навчання; Вчителі повинні володіти не тільки технічними навичками але відповідними ІКТ компетентностями -всі вчителі на всіх рівнях освіти повинні мати ІКТ компетентності та компетентності в сфері відкритого та дистанційного навчання на середньому та високому рівнях використання	- Фінансування створення віртуальних шкіл і розробка нового навчального середовища -Фінансування інфраструктури ІКТ в школах і бібліотеках - Фінансування програм в процесі експлуатації (n-service) для всіх учителів та викладачів в школах і університетах
2004	Програма інформаційного суспільства для освіти і дослідження 2004 - 2006	Педагогічна підготовка, яка повинна включати оволодіння студентами відповідних навичок в роботі з цифровими навчальними матеріалами у навчанні та викладанні	Рекомендації для університетів та політехнічних інститутів
2006	Програма розвинутого інформаційного суспільства 2007-2015	Вчителі повинні мати високі інформаційно-технологічні навички, а ІКТ повинно бути частиною різноманітного навчання на всіх рівнях освіти	- Тісна інтеграція використання ІКТ у навчанні з базованою та подальшою освітою вчителів - Заохочення установ здійснювати нові, інноваційні стилі і методи навчання

Таблиця 5

Педагогічна практика у курікулумі фінської педагогічної освіти

ОКР	**Роки навчання**	
«Магістр»	**5**	Вища інструктована практика: «вчитель експериментатор, який розвиває себе для розуміння учнів» (6 ЄКТС-кредитів)
	4	Інструктована практика: спеціалізоване педагогічне керівництво (10 ЄКТС-кредитів)
«Бакалавр»	**3**	Інструктована основна практика: *Індивідуальна та групова практика* (3 ЄКТС-кредити)
	2	Інструктована основна практика: *Планування, реалізація та оцінювання навчальних ситуацій* (3 ЄКТС-кредити)
	1	Інструктована орієнтовна практика вчителя з дослідно-орієнтованим дослідженням (4 ЄКТС-кредити)

Рисунок 1

«Система заслуг» (meritingsystem) у педагогічному навчанні

Рисунок 2

Аспекти педагогічного портфоліо

Рисунок 3

Кроки для роботи з персональним портфоліо

Рисунок 4

Педагогічне портфоліо в системі педагогічної підготовки

Рисунок 5

Взаємозв'язок між педагогічною тренувальною школою, університетом та навчальним дослідженням в університеті Юваскуля

Таблиця 6

Етапи педагогічної практики в університеті Юваскуля

Навчання	Етапи практики в педагогічних тренувальних школах та інших школах (25 ЄКТС кредитів)		
ОКР «бакалавр»	Практика 1	5 ЄКТС	Орієнтовна практика
180 ЄКТС	Практика 2	5 ЄКТС	Додаткова практика
ОКР «магістр»	Практика 3	6 ЄКСТ	Предметна практика
120 ЄКСТ	Заключна практика	9 ЄКТС	Основна практика

Таблиця 7

Кількість педагогічного персоналу, студентів-стажерів та учнів в 4 педагогічних тренувальних школах

	Юваскуль	**Саволінна**	**Тампере**	**Віккі**
	Класи 1-9 + вища середня школа	Класи 0-9	Класи 7-9 + вища середня школа	Класи 0-9 + вища середня школа
Учні	1000	383	600	890
Педагогічний персонал	100	30	54	102
Педагогічні асистенти *	8	2	4	28
Учителі спеціального навчання	2	1	4	28
Студенти-стажери	300	152	250	250

** педагогічні асистенти володіють степенем бакалавра в області соціальних наук, що має безпосереднє відношення до наукового дослідження*