

УДК 378.091:37(1.11)

*В'ячеслав Осадчий*

### **СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ СХОДУ**

Для багатьох азіатських країн забезпечення якості освіти є важливим завданням. Педагогічна освіта теж має вирішальне значення для якості викладання та для проведення і закріплення освітніх реформ та ініціатив у цих державах, особливо в умовах глобальних і локальних проблем ХХІ століття.

Як зазначає Л. Хомич, державам Східної цивілізації притаманний авторитарний тип учителя, про що свідчить те, що в арабських країнах слово “вчитель” (арабське “мавла”) означало “друг” і “власник”. Із давен наставник дітей ототожнював себе з Богом, прирівнював себе до істини, був одноосібним носієм знань. У країнах, що сповідують іслам, індуїзм, зокрема в Індії, сформований образ учителя-гуру – духовного наставника, який є зразком для учнів [9, с. 18].

Укладачі книги “Азійські перспективи педагогічної освіти” (Asian perspectives on teacher education) [11] зазначають, що глобальна тенденція прагнення до освітніх цінностей, які виступають за всебічний розвиток дітей, особистісно орієнтований підхід, справжню оцінку, інтеграцію існуючих предметів і утвердження культурної специфіки, впливає на навчальні програми багатьох азіатських країн. Пошуки компромісу між глобалізацією і локалізацією викликають суперечливі вимоги в галузі освіти та власне підготовки викладачів, що впливають з економічних і культурних форм глобалізації. З одного боку, економічна глобалізація приводить до більш орієнтованого на ринок підходу до освіти, зокрема педагогічної, яка спрямована на задоволення цілей економічної конкуренції на світовому ринку. З іншого – місцеві спільноти вимагають поєднання власної культурної ідентичності у сфері освіти та педагогічної освіти в мультикультурному світі. Для усунення суперечностей глобалізації пропонується педагогічна освіта, спрямована на підготовку таких учителів, які здатні брати участь у гетерогенному культурному житті. Крім то-

го, під час професійної підготовки майбутніх учителів значна увага приділяється вивченню англійської мови з метою створення платформи для взаємодії вищих навчальних закладів між собою і з громадськістю.

Розглянемо докладніше сучасні особливості професійної підготовки майбутніх учителів у деяких країнах Сходу.

Система педагогічної освіти в Ізраїлі є багаторівневою й об'єднує три ступені (бакалавр, магістр, доктор). Програму навчання за ступенем бакалавра можна виконати за три роки в університеті або за чотири роки у коледжі. Підготовка спеціалістів педагогічного профілю за всіма трьома ступенями здійснюється в університетах. Навчання студентів за педагогічними програмами здійснюється на гуманітарних, природничих і суспільних факультетах, а також у Школах педагогіки, що існують при одному з цих факультетів. Школи педагогіки першого ступеня здійснюють підготовку учителів з основних понять, принципів, ознайомлюючи їх з актуальними проблемами освіти та підготовкою до практичної роботи у цій сфері. Навчання на магістерський ступінь є програмою, призначеною для педагогів шкіл із метою удосконалення та підвищення кваліфікації. Педагогічну освіту також можна здобути у чотирирічних коледжах, які мають право присуджувати ступінь бакалавра з педагогіки за різноманітними галузями професійно-педагогічної підготовки. Програми коледжів містять велику кількість спеціальних курсів, творчих семінарів і поєднують значну теоретичну підготовку з практичною педагогічною діяльністю [1, с. 91-96].

В Ізраїлі одночасно з розвитком і вдосконаленням системи шкільної освіти покращується професійна підготовка вчителів та умови їх роботи, завдяки чому знизилася кількість недипломованих учителів і зменшилося їх тижневе навантаження. Серед дипломованих учителів зросла кількість осіб з університетською освітою. Студент, який має перший академічний ступінь із будь-якої загальної спеціальності, може, прослухавши певну кількість курсів на педагогічному факультеті, отримати диплом педагога.

Для покращення рівня освіти в країні експертною групою Доврата було запропоновано ряд важливих ініціатив і пропозицій щодо професійної підготовки учителів, серед яких [2]: 1) для підвищення ефективності освіти в цілому необхідно суттєво підвищити вимоги до рівня професійних знань учителів, одночасно покращуючи умови їх праці та забезпечуючи їм професійну, організаційну та моральну підтримку; 2) кількість педагогічних коледжів значно скоротиться, а статус тих, що залишаться, буде підвищено до повного академічного; також будуть підвищені якість університетських програм підготовки вчителів; вимоги до вступників вищих навчальних за-

кладів. Очевидним є те, що якщо пропозиції комісії Доврата будуть реалізовані в повному обсязі, це приведе до кардинальних змін у функціонуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів у країні.

Окрім професійної підготовки майбутніх учителів, у вищих навчальних закладах Міністерство освіти, культури та спорту Ізраїлю організовує курси адаптації вчителів-репатріантів до умов ізраїльської школи, виходячи з потреби в учителях тієї чи іншої спеціальності [4].

На педагогічну практику країн Сходу значний вплив здійснюють західноєвропейська, північноамериканська та японська освітні системи. Найбільш розвиненою у науково-технічному плані серед східних країн є Японія. Тому вважаємо за доцільне звернутися до аналізу японської системи педагогічної освіти.

Педагогічну освіту в Японії можна здобути в педагогічних ВНЗ (університетах і коледжах), у класичних університетах, акредитованих для підготовки вчителів або шляхом складання кваліфікаційного іспиту [6, с. 8].

Підготовку вчителів для початкової школи здійснюють переважно педагогічні факультети молодших коледжів. Учителів для неповних і середніх шкіл готують педагогічні факультети університетів. Однією з характерних рис системи вищої педагогічної освіти в Японії є те, що, крім педагогічних факультетів, підготовку вчителів здійснюють практично на будь-якому факультеті університетів, визнаних Міністерством просвіти, науки і культури. Японські студенти, що виявили під час навчання схильність та інтерес до педагогічної роботи, можуть, окрім своєї програми підготовки з основної спеціальності, вивчати додатково предмети психолого-педагогічного профілю й отримати разом із дипломом бакалавра ліцензію на право викладання в неповній і повній середній школі з відповідних навчальних предметів. Японська система університетської педагогічної освіти характеризується широкопрофільністю підготовки вчителів, багатоваріантністю навчальних програм і багаторівневістю [1, с. 85-90].

Як зазначає О. Джуринський, програми підготовки майбутніх учителів містять педагогічний і спеціальний цикли. Їх зміст залежно від навчального закладу варіативний, але є і загальні риси: педагогічний курс складається з обов'язкового й елективного навчання; стандарт педагогічного курсу об'єднує однакові дисципліни та види діяльності (основи педагогіки, зміст і методика навчання, проблеми морального виховання, курси за інтересами, питання управління школою і професійної орієнтації, педагогічна практика у базових школах при ВНЗ). У змісті та принципах педагогічної освіти в Японії між педагогічними інститутами, педагогічними університетами та класичними університетами є певні відмінності: у класич-

них університетах психолого-педагогічній підготовці приділяється менше уваги, а в педагогічних університетах програми передбачають значно більший спектр спеціалізації, ніж у педагогічних інститутах [3, с. 32-34].

Особлива привабливість японської системи освіти полягає у її високій ефективності у галузі як економічного, так й інтелектуального розвитку нації. Японці вважають успіхи сучасної освіти результатом функціонування створеної понад сто років тому власної системи освіти, яка враховує народні традиції. Саме з цього часу знання, мудрість і мораль почали визначати багатство нації. І нині освіта знаходиться в центрі уваги сім'ї, суспільства і держави [6, с. 1].

У Японії, як і в багатьох інших країнах, значна увага приділяється ціннісному компоненту підготовки й атестації вчителя. В освітньому співтоваристві Японії, як зазначає О. Піскунова [8], склався певний "образ Учителя", який характеризується такими якостями: учитель – відмінний член суспільства, має здатності до соціального і людського спілкування; учитель – мобільна і товариська людина; учитель здатний до самоорганізації та саморозвитку; учитель глибоко розуміє свій предмет; учитель володіє управлінськими здібностями; учитель має адаптаційні здібності, реагує на зміни в суспільстві; учитель здійснює професійну діяльність із глибокою любов'ю до учнів і усвідомленням важливості своєї місії; учитель володіє комунікативними здібностями.

Із 1991 р. в Японії діє "Новий стандарт педагогічної освіти", що містить основи педагогіки і психології, методики навчальних дисциплін, курс морального виховання, елективні курси (історія педагогіки, філософія виховання, порівняльна та соціальна педагогіка, курс школознавства й інші дисципліни за вибором). Крім названих дисциплін, є педагогічна практика та профорієнтаційна робота. При університетах функціонують дитячі садки та школи як експериментальні майданчики, де відпрацьовуються нові методики і технології навчання і виховання. Подібні школи стають лабораторіями педагогічної майстерності як для студентів-практикантів, так і для їхніх викладачів [7].

У Японії зміст освіти майбутніх учителів ґрунтується на принципах стандартизації, фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції та диференціації. Особливе місце у навчальних планах відведено педагогічній практиці, яка за змістом поєднує знайомство зі школою, відвідування уроків учителів, проведення власних уроків і виховної роботи, звіти про проходження практики, листи подяки керівництву, вчителям та учням шкіл, у яких проводилася педагогічна практика. Її особливістю є те, що вона проводиться не лише у школі, а й у закладах по догляду за хворими

і літніми людьми, у закладах виховання дітей із вадами розвитку, що дає можливість перевірити у майбутніх учителів наявність необхідних для цієї професії рис: співчуття, терпіння, милосердя [6, с. 9-10].

Серед основних тенденцій системи професійної підготовки японського вчителя О. Озерська виділяє такі: 1) створення різнорівневої та багатоваріантної системи підготовки вчителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності, яка містить профорієнтацію, перший тур відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів, потім другий тур вступних іспитів у педагогічні ВНЗ і навчання в них із метою отримання вчительських звичайних сертифікатів різних типів; 2) співробітництво Міністерства освіти, вищих педагогічних навчальних закладів, префектурних і муніципальних відділів освіти; 3) постійне оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів: розширення вивчення предметів педагогічного циклу, комп'ютеризація навчально-виховного процесу; 4) підвищення вимог до змісту вчительського кваліфікаційного іспиту, обмеження отримання вчительських сертифікатів для старшої середньої школи; 5) стимулювання безперервної професійної освіти вчителів шляхом диференційованої оплати праці й додаткового фінансування навчання у ВНЗ з метою підвищення педагогічної майстерності, проведення наукової роботи тощо [6, с. 14].

Для системи підготовки вчителів у Японії характерні такі особливості, як наявність систематичного навчання та використання Інтернет-комунікаційних та супутникових систем для цих видів діяльності.

Відповідно до Державної програми інформатизації системи освіти "Millennium" (1999 р.), учителям у Японії пропонувалося до 2006 р. так освоїти інформаційні технології, щоб бути в змозі навчати школярів. Поряд із цим Міністерство освіти і науки енергійно добивається збільшення кількості університетів із факультетами інформатики. Неоцінним є внесок інформаційних технологій в організацію дистанційного навчання майбутніх учителів у Японії. Нині вони мають змогу отримувати необхідні матеріали за допомогою супутникового або кабельного телебачення, завантажувати відео- і аудіозаписи через Інтернет, брати участь у відеоконференціях, займатися в будь-якому місці за вибором (удома, на роботі, у навчальному центрі) без безпосереднього контакту з викладачем, освоювати навчально-практичний матеріал в інтерактивному режимі, проходити тестування, виконувати контрольні роботи під керівництвом викладача, навчатися у закордонних університетах, не покидаючи свою країну [5].

Як і в Японії, у Сингапурі акцентують увагу на професійній підготовці майбутніх учителів засобами ІКТ. Відповідно до Генерального плану кра-

їни для ІТ в освіті на Національний інститут освіти (National Institute of Education) було покладено відповідальність за інтеграцію ІКТ у програми професійної підготовки вчителів, у результаті чого, як стверджує І. Янг [16], у 1998 р. було розроблено та реалізовано новий план, у якому були визначені чотири основні напрями змін: навчальні програми, фізична та технологічна інфраструктура, людські ресурси інфраструктури, а також R&D ("Research & Development") у використанні ІКТ в освіті. Навчальні програми об'єднували в собі три види курсів із ІКТ для студентів педагогічних навчальних закладів: семінари для формування основних ІКТ-навичок, 30-годинний вступний курс ІКТ, а також 26-годинний факультатив. Окрім того, рекомендувалося від 6 до 12 годин витратити на інтеграцію ІКТ у навчальні теми кожного класу. Як зазначав І. Янг [15] щодо нової програми підготовки вчителів, студенти педагогічних навчальних закладів підкреслили користь такого курсу для набуття педагогічної стратегії з використання ІКТ у викладанні. Однак вони також повідомили, що 30 годин не було достатньо для того, щоб отримати знання у сфері ІКТ-інтегрованої педагогіки, а деякі пригнули отримати більше відомостей щодо впровадження ІКТ у практику.

Сингапурські вчені А. Луке, П. Фрібоді, Л. Шун та С. Гопінатхан (A. Luke, P. Freebody, L. Shun, S. Gopinathan) [10] вказують на те, що у Сингапурі розпочали освітні реформи з припущення, що інформаційні технології можуть стати ключовим засобом для вдосконалення педагогічної підготовки. Генеральний план країни для ІТ в освіті (1997-2002 рр.) передбачав збільшення коштів і ресурсів для забезпечення умов, за яких учителі змогли б напрацювати навички використання ІТ у своїй роботі у класі. Подальшою стратегією був другий Генеральний план країни для ІТ (з 2003 р.), що прагнув консолідувати зусилля, необхідні для впровадження нових технологій в особисті плани учителів та учнів, і дії для викладання та навчання ІТ. Його мета полягала в тому, щоб створити культуру ІКТ в освітньому співтоваристві, яке буде генеруватися та використовуватися вчителями й учнями.

У Китаї до початку ХХ ст. існувала традиційна система освіти, заснована на вивченні давніх класичних конфуціанських книг. Впродовж ХХ ст. у результаті здійснення кількох освітніх реформ, як зазначає С. Танг (S. Tang), відбувалися зміни в умовах швидкого переходу від централізованого до розподіленого управління та прийняття рішень, а також зрушення в країні від планової економіки до соціалістичної ринкової. Ці зміни реалізують: 1) реконструкцію системи педагогічної освіти шляхом інституційної модернізації та поглинань; 2) просування стан-

дартів та умов для навчання викладачів; 3) зміщення акценту в професійній підготовці вчителя від кількісних показників до якості педагогічної освіти; 4) створення структурно різних моделей педагогічної освіти для задоволення потреб шкіл на різних рівнях [17].

Серед інновацій у галузі підготовки вчителів засобами ІКТ у межах програми Світового банку infoDev та Інституту міжнародної освіти Дж. Каппер (J. Carper) [16] наводить приклад заснування Китайським центральним університетом радіо і телебачення педагогічного коледжу, який мав сприяти удосконаленню знань і навичок викладання майбутніх учителів і підготовки практикуючих учителів, директорів початкової та середньої школи. Для цього по всій країні були створені супутникові центри підготовки, де в групових заняттях проводилася робота з перегляду й обговорення телевізійних програм і здійснювалося навчання і підтримка вчителів.

У роботі Ч. Хіанпінга (Zh. Xiangyang) та Х. Шу-Чіу (H. Shu-chiu) [18] зазначається, що в останні роки в Китаї велика увага приділяється дистанційній педагогічній освіті. Так, у 2001 р. Китайський центральний університет радіо і телебачення ініціював загальнонаціональну відкриту дистанційну програму підготовки вчителів, акредитовану Міністерством освіти Китаю. У цій програмі Китайський центральний університет радіо і телебачення співпрацював із Британською Радою, Пекінським університетом іноземних мов та Університетом радіо і телебачення Цзянсу, використовуючи Інтернет як основний засіб зв'язку. Точки доступу були встановлені до локальних мереж навчальних центрів по всій провінції Цзянсу. У межах програми використовувалися мультимедійні навчальні матеріали, які були тематично структуровані та містили тексти підручників, завдання, аудіо й відеоматеріали.

У Південній Кореї, як зазначає С. Танг [17], педагогічна освіта реалізується з метою служіння економічній конкуренції на світовому ринку і виявляється в національному девізі “Освіта – сила країни, щоб конкурувати”, встановленому Міністерством освіти. Наразі у відповідь на глобальне поширення англійської мови зусилля країни спрямовані на підвищення уваги до її вивчення в межах шкільної системи. Реформа освіти, що здійснюється нині у цій державі, передбачає реалізацію за двома напрямками: розширення можливостей для вивчення англійської мови та підвищення професійної кваліфікації викладачів англійської мови. Ініціатива підтримки державного фінансування включає професійну підготовку вчителів і підвищення кваліфікації викладачів англійської мови, залучення носіїв англійської мови як помічників педагогів у школах.

У Туреччині, як зазначає М. Байраксі [13, с. 12], педагогічна освіта пов'язана з різними заходами, що відбуваються у турецькій національній системі освіти як на національному, так і на місцевому рівнях. На його думку, вони є далекими від надання ефективності системі професійної підготовки учителів і не сприяють розвитку педагога впродовж усього життя. Учителі й адміністратори, як правило, не мотивовані на здійснення нових заходів у зв'язку з неефективним їх характером. Хоча, з іншого боку, деякі з особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у Японії, серед яких використання веб-систем зв'язку і супутникових систем, слугують позитивним прикладом для Туреччини.

На проблемах професійної підготовки майбутніх учителів у Туреччині наголошують і такі турецькі науковці, як А. Айдін (A. Aydın) та Г. Баскан (G. A. Baskan) [12]. Вони зазначають, що Радою з вищої освіти з 1998 р. було проголошено реконструкцію системи підготовки вчителів, проте на сьогодні не можна сказати, що проблема вирішена. Пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, внесені цими дослідниками, можуть бути доречними для їх використання в українських реаліях на шляху країни до інтеграції з країнами Європейського Союзу. А. Айдін та Г. Баскан пропонують: запровадити нову єдину загальнонаціональну модель підготовки учителів, в якій кількість обов'язкових курсів має бути скорочена, а кількість елективних курсів збільшена; зменшити кількість кредитів на вивчення теоретичних курсів і збільшити на вивчення практикоорієнтованих курсів; уникати дублювання у підготовці вчителів шляхом включення до складу педагогічних факультетів програм бакалаврату в галузі математики, фізики, хімії, літератури, які наразі пропонують факультети мистецтв і наук; здійснювати гнучку і різноспрямовану політику щодо підготовки майбутніх учителів на основі міжнародних тенденцій і мінливих вимог суспільства шляхом надання місцевим організаціям і університетам можливості висловлювати свою думку в ході прийняття рішень.

Не залишається осторонь і питання впровадження ІКТ у процес професійної підготовки майбутніх учителів у Туреччині. Як зазначає М. Гюльтекін (M. Gültekin) [14], у Туреччині для підготовки вчителів використовується дистанційне навчання. Створений у 2000-2001 навчальному році Університет Анатоли (Anadolu University), що працює і нині, пропонує програми підготовки вчителів дошкільної, початкової та середньої освіти.

Отже, серед країн Сходу провідне місце у впровадженні інформаційних технологій у процес професійної підготовки учителів займає Японія, де забезпечено умови для реалізації навчання за допомогою Інтернет. Це



показано на прикладі досвіду Освітнього науково-дослідного інституту в Хокайдо, де створено Шкільну мережу, що об'єднує школи, різноманітні навчальні заклади, бібліотеку, Науково-освітній центр і Центр спеціальної освіти і є можливості дистанційного навчання за допомогою супутникового зв'язку й Інтернет-технологій. До основних проблем, властивих країнам Сходу, належать суперечності між глобальними світовими тенденціями і національними особливостями держав; невпинне здійснення глибокого впливу на місцеву практику в сфері освіти глобальних сил, що підкріплені економічно керованою ідеологією; посилення ролі вчителя у системі освіти та ролі вищої освіти в галузі педагогічної освіти; питання, пов'язані з рівністю та класовою приналежністю, статтю, етнічною приналежністю і географічною нерівністю в галузі освіти і підготовки вчителів, а також якість професійної підготовки майбутніх учителів із точки зору їх компетентності та подальшого професійного розвитку.

#### Посилання:

1. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / А. В. Глузман. — К. : Вид. центр “Просвіта”, 1996. — 312 с.
2. Государство Израиль. Образование // Электронная еврейская энциклопедия. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eleven.co.il/article/11748>.
3. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. — М. : Изд. центр “Академия”, 1998. — 176 с.
4. Курсы адаптации для учителей, 2008. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.il4u.org.il/Keren/AboutIsrael/Immigration/Work/Specialist/CoursesforTeachers.htm>.
5. Молодякова Э.В. Система образования в Японии и ее перманентное реформирование / Э. В. Молодякова // Ежегодник российского образовательного законодательства. — Т. 1 (декабрь 2006 г.) — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod/?09.html>.
6. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Ю. Озерська. — Х., 2006. — 24 с.
7. Павлова Т. Л. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность / Т. Л. Павлова // Сибирский учитель. — 2001. — № 1 (11). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/node/667>.
8. Пискунова Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя / Е. В. Пискунова // Письма в Emissia. Offline. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
9. Хомич Л. О. Система психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. О. Хомич. — К., 1999. — 42 с.
10. Allan Luke. Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore schooling in transition / Allan Luke, Peter Freebody, Lau Shun & S. Gopinathan // Asia Pacific Journal of Education, 25:1, 5-28 p. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1080/02188790500032467>.

11. Asian perspectives on teacher education / edited by *Shin'ichi Suzuki* and *Edward R. Howe*. — London : Routledge, 2010. — 182 p. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.worldcat.org/title/asian-perspectives-on-teacher-education/oclc/465361242>.
12. *Aydın A.* The problem of teacher training in Turkey / *A. Aydın, G. A. Baskan* // *Biotechnol. & Biotechnol. Eq.* 19/2005/2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.diagnosisp.com/dp/journals/view\\_pdf.php?journal\\_id=1&archive=0&issue\\_id=5&article\\_id=164](http://www.diagnosisp.com/dp/journals/view_pdf.php?journal_id=1&archive=0&issue_id=5&article_id=164).
13. *Bayrakci M.* In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices / *M. Bayrakci* // *Australian Journal of Teacher Education*. — 2009. — Vol 34. 1, February. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1339&context=ajte>.
14. *Gültekin M.* Quality of Distance Education in Turkey: Preschool Teacher Training Case / *M. Gültekin*. — Athabasca, 2009. — Vol 10. — No 2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/575/1219>.
15. *Jung I.* ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide / *I. Jung* // *Educational Technology & Society*. — 2005. — 8 (2). — P. 94—101. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.ifets.info/journals/8\\_2/8.pdf](http://www.ifets.info/journals/8_2/8.pdf).
16. *Jung I. S.* Singapore's approach to preparing new teachers to use technology in the classroom / *I. S. Jung* // *Case studies of innovations in teacher training and technology* / Ed. J. Capper. — Washington, 2004. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C70/F295.pdf>.
17. *Sylvia Yee Fan Tang.* Asian perspectives on teacher education // *Asia Pacific Journal of Education*. — 2011. — 31:01. — P. 110—114. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02188791.2011.548687>.
18. *Xiangyang Zh.* Integration of the High-tech and Low-tech in Distance Teacher Training in China: An Insight from the Case of Jiangsu Radio and Television University [Електронний ресурс] / *Zh. Xiangyang, H. Shu-chiu* // *Regional Focus Issue: Changing Faces of Open and Distance Education in Asia ~ Insung Jung, IRRODL Regional Editor for Asia*. — 2007. — Vol 8, No 1. — Режим доступу : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/336/766>.

**References (translated and transliterated)**

1. *Gluzman A.V.* Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: opyt sistemnogo issledovaniya (University pedagogical education: Experience of systematic study). Kiev, 1996, 312 p.
2. Gosudarstvo Izrail. Obrazovanie (The State of Israel. Education) // *Electronic Jewish encyclopedia*. — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.eleven.co.il/article/11748>.
3. *Dzhurinskiy A.N.* Sravnitel'naja pedagogika : ucheb. posob. dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij (Comparative pedagogy: study guide for students of secondary and higher pedagogical institutions). Moscow, 1998, 176 p.
4. *Kursy adaptatsii dlya uchiteley, 2008* (Courses for teachers to adapt, 2008). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.il4u.org.il/Keren/AboutIsrael/Immigration/Work/Specialist/CoursesforTeachers.htm>.
5. *Molodyakova E.V.* Sistema obrazovaniya v Yaponii i ee permanentnoe reformirovanie (The education system in Japan and its permanent reform) // *Yearbook of the Russian educational legislation Vol. 1* (Dec 2006) [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod/?09.html>.
6. *Ozerska O.Yu.* Profesiyna pidgotovka vchiteliv u vishchih navchalnih zakladah Yaponiyi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 "Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky (Training of teachers in higher education in Japan : Synopsis of

- Ph.D. thesis in Pedagogy : 13.00.01 “General Pedagogy and History of Pedagogy”). Kherson, 2006, 24 p.
7. *Pavlova T.L.* Problemy podgotovki i perepodgotovki uchitelya yaponskoy shkoly: traditsii i sovremennost (Problems of training and retraining of teachers of Japanese school: tradition and modernity). // *Siberian teacher*, 2001, № 1 (11). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.sibuch.ru/node/667>.
  8. *Piskunova E.V.* Yaponskiy opyt otsenki professionalnoy kompetentnosti uchitelya (The Japanese experience of assessing the professional competence of teachers). // *Letters in Emissia*. Offline. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
  9. *Homych L.O.* Sistema psihologo-pedagogichnoyi pidgotovki vchitelya pochatkovih klasiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (The system of psycho-pedagogical training of primary school teacher : Synopsis of Doctor of Pedagogy thesis : 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”). Kiev, 1999, 42 p.
  10. *Allan Luke.* Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore schooling in transition / *Allan Luke, Peter Freebody, Lau Shun & S. Gopinathan* // *Asia Pacific Journal of Education*, 25:1. P. 5—28. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://dx.doi.org/10.1080/02188790500032467>.
  11. Asian perspectives on teacher education / Ed. by Shin'ichi Suzuki and Edward R. Howe. London, Routledge, 2010, 182 p. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.worldcat.org/title/asian-perspectives-on-teacher-education/oclc/465361242>.
  12. *Aydin A., Baskan G.A.* The problem of teacher training in Turkey // *Biotechnol. & Biotechnol. Eq.* 19/2005/2. — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.diagnosisp.com/dp/journals/view\\_pdf.php?journal\\_id=1&archive=0&issue\\_id=5&article\\_id=164](http://www.diagnosisp.com/dp/journals/view_pdf.php?journal_id=1&archive=0&issue_id=5&article_id=164).
  13. *Bayrakci M.* In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices // *Australian Journal of Teacher Education*, 2009. Vol. 34 (1) February. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1339&context=ajte>.
  14. *Gültekin M.* Quality of Distance Education in Turkey: Preschool Teacher Training Case. // *Athabasca*, 2009. Vol 10, No 2. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/575/1219>.
  15. *Jung I.* ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide // *Educational Technology & Society*, 2005. № 8 (2). P. 94—101. — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.ifets.info/journals/8\\_2/8.pdf](http://www.ifets.info/journals/8_2/8.pdf).
  16. *Jung I.S.* Singapore's approach to preparing new teachers to use technology in the classroom // *Case studies of innovations in teacher training and technology* / Ed. J. Capper. Washington, 2004. — [Electronic resource]. — Mode of access : [asiapacific-odl2.oum.edu.my/C70/F295.pdf](http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C70/F295.pdf).
  17. *Sylvia Yee Fan Tang.* Asian perspectives on teacher education // *Asia Pacific Journal of Education*, 2011. — 31:01. P. 110—114. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02188791.2011.548687>.
  18. *Xiangyang Zh., Shu-chiu H.* Integration of the High-tech and Low-tech in Distance Teacher Training in China: An Insight from the Case of Jiangsu Radio and Television University // *Regional Focus Issue: Changing Faces of Open and Distance Education in Asia* ~ Insung Jung, IRRODL Regional Editor for Asia, 2007. Vol. 8, No 1. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/336/766>.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2013

*V. Osadchii*

**Современные особенности профессиональной подготовки учителей в странах Востока**

В статье освещены современные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей в таких странах Востока, как Израиль, Япония, Сингапур, Китай, Турция. Отмечается о том, что тенденция стремления к образовательным ценностям влияет на учебные программы многих азиатских стран на Востоке. Доказано, что на педагогическую практику стран Востока осуществляют значительное влияние другие образовательные системы (западноевропейская, североамериканская и японская). Определено, что среди стран Востока ведущее место во внедрении информационных технологий в процесс профессиональной подготовки учителей занимает Япония. К ее особенностям относится наличие систематического обучения и использования Интернет-коммуникационных и спутниковых систем. Осуществляются поиски компромисса между глобализацией и локализацией, что информационно-коммуникационные технологии (в частности дистанционные) широко внедряются в этих странах и влияют на совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, профессиональная подготовка, будущий учитель, страны Востока, информационно-коммуникационные технологии.

*V. Osadchyi*

**Modern Features of Professional Teachers Training in the East**

The article highlights modern aspects of future teachers' training in some Eastern countries such as Israel, Japan, Singapore, China, and Turkey. The author notes that the tendency to approach the educational values affects the curricula of many Asian countries in the East. The author proves that the teaching practice of the East falls under the significant influence of other educational systems (Western European, North American and Japanese ones). The analysis shows that Japan has a leading role in the implementation of information technology in teacher training among the countries of the East. Its special features include the presence of systematic training and the use of Internet and satellite communications systems. In the teaching practice of these countries one can watch ongoing search for a compromise between globalization and localization that information and communication technologies (eg, distance learning) is widely implemented in these countries and has a significant impact on improving future teachers' training.

**Key words:** teacher education, professional training, future teacher the East, ICT.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Г. М. Лактіонова