

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-57-04>
УДК 378.091.12-051:371.13(410+438+569.4+519.5)

Тетяна Юрїївна Головатенко

доктор філософії у галузі освіти,

доцент кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій

і лідерства ННІ «Академія вчительства»¹

holovatenko@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7545-3253>

Григорій Євгенович Рій

доктор філософії з галузі «Гуманітарні науки»,

старший науковий співробітник ННІ «Академія вчительства»¹

grigoriy.riy@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1608-0960>

Євген Борисович Ніколаєв

кандидат економічних наук, заступник директора ННІ «Академія вчительства»¹

nikolaiev@karazin.ua, <https://orcid.org/0009-0009-6317-6250>

¹*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
майдан Свободи 4, Харків, Україна, 61022*

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ

Статтю присвячено компаративному дослідженню особливостей підготовки вчителів-предметників у таких країнах, як Англія, Республіка Польща, Держава Ізраїль та Республіка Корея. Актуальність дослідження пов'язано з нестачею вчителів-предметників та необхідністю модернізації системи підготовки вчителів-предметників для базової і профільної школи в Україні в контексті реформи Нової української школи.

Метою статті є визначення та обґрунтування світових тенденцій професійної підготовки вчителів-предметників на прикладі Англії, Республіки Польща, Ізраїлю та Республіки Корея, а також окреслення перспективних шляхів адаптації міжнародного досвіду в українській системі педагогічної освіти. Методологічну основу дослідження становить якісна компаративна педагогіка та куб М. Брея. Емпіричні дані отримано шляхом аналізу законодавства, освітніх програм, стандартів підготовки вчителів, а також матеріалів стажування в Університеті Воріка (Англія) та Школі освіти при Варшавському університеті (Польща).

За результатами дослідження виокремлено п'ять ключових тенденцій: стандартизація вимог до професійних компетентностей вчителів; диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти; запровадження післядипломних програм для осіб з непедагогічною освітою; технологізація підготовки майбутніх учителів; посилення університетсько-шкільного партнерства.

Перспективні шляхи впровадження міжнародного досвіду в українську систему підготовки вчителів полягають, зокрема, у стандартизації вимог до підготовки вчителів-предметників; пілотуванні однорічних програм перекваліфікації, оновленні освітніх програм підготовки щодо педагогічних технологій навчання; апробації системи менторства у межах наставництва студентів-практикантів та молодих учителів на основі польського досвіду; створенні каталогу практик, що базуються на доказах, на основі англійського досвіду. Реалізація цих ініціатив може сприяти розв'язанню проблеми нестачі вчителів-предметників та підвищенню якості їхньої підготовки.

Ключові слова: *вчитель-предметник; професійна підготовка; тенденція; ІКТ; альтернативні шляхи; педагогічна інтернатура.*

Як цитувати: Головатенко Т. Ю., Рій Г. Є., Николаєв Є. Б. Світові тенденції професійної підготовки вчителів-предметників. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2025. № 57. С. 41–50. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-57-04>

In cites: Holovatenko, T., Rii, H., Nikolaiev, Ye. (2025). World trends in the professional training of subject teachers. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 57, 41–50. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-57-04> [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Нестача кваліфікованих учителів набуває глобальних масштабів: за прогнозами ЮНЕСКО, до 2030 року світ потребуватиме понад 44 млн додаткових педагогів початкової і середньої ланки [28]. Особливо гостро ця проблема постає у сфері підготовки вчителів-предметників, зокрема з дисциплін STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Вчителі-предметники – це педагоги, які володіють поглибленими знаннями з окремих предметів та які часто є фахівцями в одній (specialist teacher) або кількох суміжних галузях знань (semi-specialist) і потребують специфічної підготовки, що поєднує глибокі предметні знання з педагогічною майстерністю. Глобальна криза нестачі вчителів супроводжується зростанням вимог до їхньої кваліфікації, як-от інклюзія, компетентнісний підхід, цифровізація та робота в умовах освітніх розривів [19]. Україні також характерне скорочення кількості вчителів і підвищення очікувань щодо їхньої кваліфікації, з огляду на що вивчення міжнародного досвіду є особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Складний педагогічний фах потребує багатоетапного навчання. Університетські програми підготовки вчителів-предметників прагнуть раціонального балансу між кількома складовими: загальноосвітня підготовка; предметна підготовка (знання вчителя з основного і, можливо, додаткових предметів); психолого-педагогічна підготовка; розвиток практичних навичок. Післядипломна освіта у багатьох країнах передбачає проходження вчителями педагогічної інтернатури, менторську підтримку, структуровані за тематикою заходи з підвищення кваліфікації у перші роки роботи, неперервний професійний розвиток упродовж усієї кар'єри. За висновками Європейської Комісії [11], всі ці етапи мають утворювати цілісну і взаємопов'язану систему підготовки вчителів, покликану підтримувати їх на кожному етапі професійної діяльності.

Система професійної підготовки вчителів в Україні формально має більшість зі згаданих елементів, проте деякі з них (як-от менторська підтримка чи інтернатура) перебувають на початку інституційного становлення, а тематика і зміст освітніх заходів подеколи недостатньо синхронізовані з практичними потребами вчительства.

Для полегшення завдання розбудови ефективної системи освіти педагогів в Україні важливо брати до уваги основні тенденції, навколо яких у світі відбувається розвиток системи навчання майбутніх учителів. З-поміж багатьох порівняльних досліджень таких систем можна згадати огляд Ш. Крейг [3], в якому відображено підходи до структурування програм університетської та післядипломної підготовки щодо вчительського фаху у понад 50 країнах. Звіт Eurydice [12] «Вчителі в Європі: кар'єра, професійний розвиток і добробут» узагальнює досвід та виклики країн-членів ЄС у підвищенні привабливості вчительської професії, до- та післядипломній освіті педагогів, забезпеченні їхнього добробуту на робочому місці. Питання вивчення тенденцій професійної підготовки вчителів-предметників актуалізовано в працях Т. Кристопчук (тенденції розвитку педагогічної освіти), О. Огієнко (тенденції розвитку освіти дорослих у ЄС), Н. Авшенюк (реформування вищої педагогічної освіти в країнах ЄС), Н. Мукан (професійний розвиток учителів за кордоном). Проте комплексного порівняння досвіду педагогічної підготовки у різних географічних контекстах не було здійснено.

З огляду на це, стаття **має на меті** визначити та обґрунтувати світові тенденції професійної підготовки вчителів-предметників, а також окреслити перспективні шляхи впровадження міжнародного досвіду в Україні.

Для аналізу ми обрали освітні системи Держави Ізраїль, Англії, Республіки Корея та Республіки Польща, що обґрунтовано такими чинниками: географічна, культурна та історико-політична різноманітність (вибірка дає змогу проаналізувати різні освітні традиції та підходи: англосаксонську, постсоціалістичну, азійську та ізраїльську моделі педагогічної освіти); різноманітність застосованих підходів до реформування освіти (зокрема, на основі системної цифровізації; доказової педагогіки; впровадження альтернативних програм професійної підготовки вчителів). Обрані для аналізу країни та їхні освітні системи різняться за економічним рівнем і обсягом інвестицій в освіту, що дає можливість зрозуміти, як ресурси впливають на якість і інновації в підготовці вчителів. До прикладу, станом на 2021 рік дер-

жавні видатки Англії на освіту становили 5,9% ВВП, Польщі – 4,6%, Ізраїлю – 6,2%, а Південної Кореї – майже 4,9% [29]. Видатки держави на освіту в Україні у 2021 році становили 5,1% ВВП [29]. До того ж освітні системи Південної Кореї та Ізраїлю обрані, з огляду на перебування у стані постійної військової загрози. Це країни, які, з оперттям на розвиток освіти та науки, зокрема і реформування підходів до підготовки вчителів, змогли утвердитись як держави.

Обрана вибірка країн є методологічно обґрунтованою кубом М. Брея [2], що дозволяє виокремити як універсальні тенденції професійної підготовки вчителів-предметників на різних рівнях, так і специфічні практики, зумовлені національним контекстом, що створює основу для критичного аналізу можливостей їх адаптації в українській системі педагогічної освіти.

Методологічну основу дослідження становлять методи якісних компаративних педагогічних досліджень [1], що передбачають використання таких емпіричних методів: порівняння за однією характеристикою (аналіз освітніх програм); кейс-метод; аналіз автентичних документів і освітніх програм; опис системи професійної підготовки вчителів-предметників для аналітичної інтерпретації та вивчення окремих фактів і явищ.

Джерелами емпіричних даних визначено законодавчі та нормативно-правові документи обраних країн, що регулюють сферу підготовки вчителів; національні стандарти педагогічної освіти та професійні стандарти вчителів; вебсайти університетів та програми підготовки вчителів-предметників; матеріали стажування авторів в Університеті Уоріка (Англія) та Школі освіти при Варшавському університеті (Республіка Польща); звіти міжнародних організацій (OECD, UNESCO, Eurydice, TIMSS) щодо систем підготовки вчителів.

Процедура аналізу даних охоплює послідовне опрацювання й осмислення матеріалів про системи підготовки вчителів-предметників у чотирьох країнах. Насамперед здійснено збір і систематизацію наявної інформації, після чого дані організовано у формі кейсів. Далі зміст структуровано відповідно до ключових критеріїв. Узагальнення отриманих емпіричних даних здійснено індуктивно, що дозволяє виокремити провідні тенденції. Завершальним кроком була інтерпретація цих тенденцій, зважаючи на український контекст з окресленням можливостей їх адаптації для розвитку вітчизняної системи підготовки педагогів. Основним підходом, відповідно до якого здійснено виокремлення тенденцій, є освітологічний підхід до вивчення системи освіти та методологія М. Брея [2].

Виклад матеріалу дослідження і основні результати. Аналіз законодавства досліджуваних країн дав змогу визначити, що спільною тенденцією є *стандартизація вимог до професійних компетентностей учителя*. Ця тенденція реалізується шляхом окреслення компетентнісного профілю майбутніх та працюючих учителів, а також механізмів забезпечення якості професії у нормативно-правових документах. У вимогах до підготовки та професійних стандартів учителів Південна Корея, Ізраїль, Польща й Англія демонструють спільну логіку: поєднання нормативної бази, чітко визначених компетентностей і механізмів забезпечення якості професії. Хоча кожна країна має власну модель, їх об'єднує прагнення до системності та підзвітності. У Південній Кореї це виявляється у дворівневій системі кваліфікацій і законодавчому регулюванні порядку надання й відкликання сертифікатів [10]. Ізраїль вибудовує кар'єрну траєкторію вчителя на основі поєднання академічного ступеня, педагогічної підготовки та річної інтернатури, а реформа «Новий горизонт» стала механізмом підвищення професійності та якості роботи [23; 26]. Польща визначає компетентнісний профіль і результати навчання майбутніх учителів у державному Стандарті освіти [9; 13], Англія закріплює вимоги у двох документах: критеріях підготовки та професійних стандартах, що регулюють як педагогічну практику, так і етичну поведінку [7; 8]. Разом ці країни формують узагальнену модель: учитель має набути відповідну кваліфікацію, демонструвати професійну компетентність і дотримуватися стандартів, які гарантують безпечне, ефективне й етичне навчальне середовище.

З попередньою тенденцією пов'язана *тенденція до диверсифікації шляхів здобуття педагогічної освіти*. Визначальною характеристикою сучасної системи професійної підготовки вчителів-предметників є наявність гнучких траєкторій здобуття педагогічного фаху, що дозволяє залучати до навчання різні категорії та реагувати на нестачу педагогічних кадрів. Серед таких траєкторій є паралельна модель підготовки (concurrent programs), відповідно до якої студенти з початку навчання обирають педагогічну спеціальність та одночасно вивчають предметний зміст, педагогічну складову та опановують практичну підготовку (Південна Корея: чотирирічні програми в педагогічних коледжах та на факультетах освіти університетів [17], Ізраїль: три-чотирирічні бакалаврські програми в коледжах та університетах [26], Польща: п'ятирічні інтегровані програми (бакалавр + магістр, довгі магістерські програми), Англія: три-чотирирічні програми BEd, BA/BSc з QTS [6; 15]). На послідовних та змішаних програмах (consecutive programs)

спочатку здобувають предметну освіту, а потім проходять педагогічну підготовку. Наприклад, однорічна програма PGCE (*англ.* – Post-Graduate Certificate in Education) у Великій Британії на базі будь-якої вищої освіти, 45 ECTS, 140 днів практики (Department [5] for Education, 2024a), однорічні післядипломні програми в Польщі з інтегрованою 10-місячною практикою (Szkoła Edukacji, 2024 [24]), дворічні програми для студентів-непедагогів або осіб зі ступенем бакалавра в Ізраїлі, післядипломні програми для осіб з вищою непедагогічною освітою в Південній Кореї [26]. Окремої уваги заслуговують короткострокові інтенсивні програми для швидкого реагування на нестачу вчителів. До прикладу, в Ізраїлі тримісячну програму «Kivun H'adash» (24–30 год./тиждень онлайн навчання + продовження 1 день/тиждень під час роботи в школі) запроваджено під час пандемії COVID-19 [14]. Також педагогічну освіту можна здобути на робочому місці, як-от у Англії програма School Direct (навчання безпосередньо в школах з університетським супроводом), Apprenticeships (учнівство із заробітною платою) [6].

Аналіз показує, що всі досліджувані країни активно розвивають альтернативні шляхи входження у професію, особливо для осіб з непедагогічною освітою. Такий гнучкий формат доступу до професії дозволяє подолати дефіцит педагогічних кадрів, залучення фахівців з окремого предмету, які не мають педагогічної освіти та уможливити зміну кар'єрних траєкторій без багаторічного навчання.

Запровадження програм здобуття педагогічної освіти на базі наявної вищої освіти – наступна тенденція. Всі попередні шляхи здобуття професійної кваліфікації передбачають короткострокові програми для кандидатів, які мають повну вищу освіту за непедагогічною спеціальністю. Аналіз програм чотирьох країн дозволяє виокремити ключові параметри, за якими вони відрізняються: тривалість програм, організаційна модель, сертифікація по проходженні програми та допуск до професії. Розглянемо короткострокові програми в цих країнах детальніше за означеними параметрами.

Тривалість короткострокових програм різниться від надзвичайно короткої експериментальної моделі в Ізраїлі (тримісячна експериментальна програма «Kivun H'adash»: три місяці інтенсивного онлайн-навчання (24–30 год./тиждень) + продовження під час роботи [14]) до середньострокових програм в Польщі (10 місяців, поєднання теорії та інтегрованої практики) та Англії (PGCE: 12 місяців, еквівалент 45 ECTS, інтенсивна модель із 140 днями практики [6]), а також тривалі програми (18–24 міс.) в Південній Кореї (еквівалент 70 кредитів ЄКТС та 150 годин

практичної підготовки [22] або в Ізраїлі паралельно з навчанням на бакалавраті [30].

Вивчення й аналіз організаційних моделей засвідчує, що переважає університетська модель організації таких програм (PGCE в Англії, післядипломні програми в Польщі, університетська програма в Кореї, ізраїльська модель отримання додаткової кваліфікації паралельно з навчанням на бакалавраті) [5; 25; 30]. Окрім цього, є також є англійська шкільна модель School Direct з університетським супроводом та експериментальна ізраїльська модель, яка поєднує університетську онлайн освіту та роботу в школі [14; 26].

Аналіз програм здобуття педагогічної освіти на базі наявної вищої освіти дозволяє зробити висновок про те, що професійна кваліфікація вчителя присвоюється після завершення програми (отримання QTS статусу в Англії та отримання диплому про післядипломну освіту в Польщі) або в результаті додаткового оцінювання (тест для вчителів (кор. – 교원임용시험), глибинне інтерв'ю та демонстрація уроку в Південній Кореї) [7; 20; 24].

Наступною тенденцією є *технологізація процесу підготовки майбутніх учителів*, яка реалізується як на рівні впровадження цифрових технологій, так і на рівні впровадження педагогічних технологій навчання. Ця подвійна природа технологізації відображає розуміння того, що сучасні вчителі мають не лише вміння користуватися цифровими інструментами, а й володіти науково обґрунтованими методиками викладання.

У Південній Кореї розвиток цифрової освіти розгортався поетапно: від створення ІКТ-інфраструктури наприкінці 1990-х (1996–2000) до формування цифрової навчально-дослідницької екосистеми (2010–2014) та розширення інфраструктури для «освіти, орієнтованої на попит» (2014–2018) [3]. Попри схвальну оцінку ІКТ-готовності вчителів після запуску Генерального плану розвитку ІТ (1996), ключовим викликом залишалася потреба в постійному оновленні компетентностей. Уже на початку 2010-х акцент змістився на медіаграмотність та адаптивну експертизу [16]. Після пандемії COVID-19, із переходом шкіл на онлайн-навчання, на перший план вийшли цифрова компетентність учителів, їхня професійна ідентичність і переосмислення ролі педагога [3]. Отже, державна політика розвитку ІКТ-компетентностей корейських учителів залишається не статичною, а адаптивною й чутливою до нових викликів.

В ізраїльській освітній політиці вчитель розуміється як клінічний практик («teacher as clinician») [21] – фахівець, який працює з даними так само уважно, як і лікар із результатами обстеження. У центрі цього підходу – вміння застосувати цифрові інструменти для визначення потреб

учня. Майбутнього педагога готують до того, щоб він міг діагностувати навчальні здібності та труднощі, відстежувати динаміку прогресу, аналізувати великі масиви даних і на їх основі адаптувати програму та створювати індивідуальні навчальні траєкторії [21].

Підготовка майбутніх учителів у Англії спирається на доказову педагогіку та інтеграцію технологій, заснованих на нейропсихологічних дослідженнях. Центральне місце посідають компетентнісні підходи – інтерактивні формати, робота в парах і групах, а також системи менторства й тьюторства, що забезпечують якісну практичну підготовку [5]. Важливою складовою є підтримка ментального здоров'я: у ЗВО діють Центри благополуччя, а школи впроваджують травма-інформований підхід [27].

Аналіз польського досвіду підготовки майбутніх учителів засвідчує, що реалізація змістового компоненту відбувається із застосуванням методик активного навчання, зокрема командної роботи, проблемно-пошукового підходу та методу «мислячого класу». Вони базуються на

концепції глибокого розуміння знань (*англ.* Teaching for Robust Understanding), використовують формувальне оцінювання, принципи зворотного планування (*англ.* Understanding by Design) і підходи універсального дизайну в освіті (*англ.* Universal Design in Education) [24].

Технологізація підготовки вчителів є всеохопною тенденцією, проте кожна країна обирає власні пріоритети. Найбільш ефективним видається комплексний підхід, що поєднує системну цифровізацію (корейський досвід), доказову педагогіку (англійський досвід), технології глибокого розуміння (польський досвід) та діагностичний підхід (ізраїльський досвід).

У межах підготовки майбутніх учителів важливу роль відіграє тенденція до посилення співпраці «університет – школа». У Південній Кореї ця тенденція реалізується за допомогою програми «Майстер-учитель», у межах якої досвідчені педагоги підтримують молодих учителів, проводять тренінги, консультують та отримують розширені можливості для професійного розвитку [18].

Професійна практика. Модуль 4: Формування стосунків у класі Семестри 1b та 2a

Під час університетських занять ми досліджуємо, як теорія навчання пояснює поведінку учнів та як майбутні вчителі управляють навчальним середовищем. Зокрема, розглядаються такі аспекти:

Формування і підтримка рутин, зокрема на основі позитивного підкріплення, допомагає створити ефективне навчальне середовище.
Передбачуване й безпечне середовище корисне для всіх учнів, передусім для тих, хто має особливі освітні потреби. Здатність учнів до емоційної саморегуляції впливає на їхню спроможність навчатися, на успішність у школі та подальшому житті.
Учителі можуть впливати на стійкість учнів і їхню віру у власні сили, забезпечуючи можливості для значущого успіху.
Ефективні стосунки легше будувати тоді, коли учні відчувають, що їхні почуття будуть почуті та зрозумілі.
Учнів мотивують як внутрішні чинники (пов'язані з ідентичністю та цінностями), так і зовнішні (пов'язані з винагородою).
Навчальна мотивація учнів також залежить від їхнього попереднього досвіду та уявлень про успіх і невдачу.

У цьому модулі ви поєднаєте матеріал університетських занять із практиками у вашій школі. Ви матимете можливість:

Обговорити та проаналізувати з експертом	як підтримати учнів у переході від зовнішньої мотивації до внутрішньої.
Отримати поради, практикувати навички та отримувати зворотний зв'язок під час коучингових зустрічей щодо вдосконалення:	навчання та послідовного підтримання чітких поведінкових очікувань (наприклад, щодо залученості учнів, рівня шуму, концентрації), застосування правил, санкцій і винагород відповідно до політики школи, з прикладами реагування на інциденти поведінки, створення підтримувального й інклюзивного середовища з передбачуваною системою заохочень і санкцій у класі, використання послідовних мовних і невербальних сигналів для стандартних інструкцій, застосування ранніх та мінімальних втручань у відповідь на незначні порушення, створення і чіткого навчання рутин відповідно до шкільної культури, що максимізують час на навчання (наприклад, під час переходів між уроками чи їх етапами), підтримання вже встановлених шкільних і класних рутин.

Джерело: матеріали стажування авторів в Університеті Воріка, Англія.

Переклад: ChatGPT (OpenAI) та авторська редакція.

Рис. 1. Фрагмент робочого посібника студента-практиканта

Fig. 1. Fragment of the student intern's work manual

Знання предмета та його викладання				
	Категорія	Опис категорії	Приклади показників	Самооцінювання Рівень виконання
А.	Рівень розуміння змісту матеріалу	Н. відстежує рівень розуміння студентом змісту предмета	<ul style="list-style-type: none"> Н. надає С. матеріали, які можуть допомогти у підготовці до уроку Н. обирає актуальні для предметної області матеріали і цілі для С., яких він/вона має досягнути Н. заохочує С. представити різні погляди щодо питання Н. звертає увагу на фактологічні помилки, допущені учнем, зокрема на проблеми з використанням відповідної, точної мови Н. допомагає С. визначити типові помилки та хибні судження учнів, які можуть виникнути під час запланованих уроків 	<input type="checkbox"/> Відсутні дані <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Б.	Знання методів, стратегій та технік, рекомендованих Школою освіти (ШО)	Н. використовує знання методів, стратегій, технік, рекомендованих ШО	<ul style="list-style-type: none"> Н. використовує набуті знання під час обговорення відвіданих уроків, конспектів Н. застосовує вивчені методи, стратегії, техніки 	<input type="checkbox"/> Відсутні дані <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Джерело: матеріали стажування авторів в Школі освіти при Варшавському університеті, Республіка Польща. Переклад: авторів.

Рис. 2. Фрагмент Стандарту розвитку менторства для вчителів-менторів (Школа освіти, Республіка Польща)

Fig. 2. Fragment of the Mentoring Development Standard for Mentor Teachers (School of Education, Republic of Poland)

У Польщі та Англії співпраця вибудовується схоже: школи беруть активну участь у розробленні матеріалів для педагогічної практики й забезпечують роботу менторів, які супроводжують студентів під час стажування. Менторство постає ключовим механізмом інтеграції університетської підготовки з реальним шкільним середовищем, а школи є партнерами у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів. Окрім цього, школи активно залучено до розроблення навчально-методичних комплексів практики (програми і супровідних матеріалів). Прикладом таких матеріалів є робочий посібник з практики для майбутніх учителів (рис. 1).

Важливим аспектом педагогічного партнерства між університетом та школами є підготовка менторів на базах практик та подальше здійснення менторства за закріпленими за ними студентами-практикантами (рис. 2).

Вивчення міжнародного досвіду дає змогу окреслити перспективні шляхи впровадження міжнародного досвіду в українську систему підготовки вчителів. Зокрема, у короткостроковій перспективі необхідна стандартизація

вимог до підготовки вчителів-предметників; адаптація та пілотування зарубіжного досвіду однорічних програм підготовки вчителів на базі вищої непедагогічної освіти із 40% теоретичного навчання та 60% практичної підготовки (за моделлю PGCE); оновлення освітніх програм підготовки у частині педагогічних технологій навчання; апробація системи менторства у межах наставництва студентів-практикантів та молодих учителів на основі польського досвіду; створення каталогу evidence-based практик на основі британського досвіду. У середньостроковій перспективі пропонуємо розглянути інституціоналізацію апробованої моделі післядипломних однорічних педагогічних програм, а також системну модернізацію змісту програм педагогічної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз і вивчення міжнародного досвіду професійної підготовки вчителів-предметників засвідчили наявність кількох ключових тенденцій, що визначають сучасні підходи до педагогічної освіти: стандартизація вимог до професійних компетентно-

стей вчителя, що реалізується на основі нормативно-правових документів та встановлення чітких критеріїв оцінювання педагогічної кваліфікації; диверсифікація шляхів здобуття педагогічної освіти, що дозволяє майбутнім учителям обирати різні освітні траєкторії; запровадження програм підготовки вчителів на базі вже здобутої вищої освіти, які забезпечують можливість швидкої перекваліфікації та відповідають на потреби ринку праці; організація освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу; посилення педагогічного партнерства між школами та університетами. Це відкриває перспективи для подальших досліджень щодо ефективності різних освітніх

траєкторій, а також можливостей їх адаптації у національних системах освіти.

Обмеження дослідження полягають у його цілеспрямованому фокусі на підготовці вчителів-предметників для базової та профільної школи, без урахування специфіки підготовки педагогів для початкової ланки. Аналіз охоплює лише чотири країни, що звужує можливість поширення результатів на ширший міжнародний контекст. Крім того, праця не містить кількісної оцінки ефективності різних моделей підготовки, а часові межі, зосереджені переважно на 2015–2025 роках, не дають змоги сповна простежити довгострокові результати впроваджених реформ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Красовицький М. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / упор. О. І. Локшина. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 39–57.
2. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative Education Research: Approaches and Methods. 2nd ed. Hong Kong : Hong Kong University Press, 2014. 412 p.
3. Choi H., Chung S.-Y., Ko J. Rethinking Teacher Education Policy in ICT: Lessons from Emergency Remote Teaching (ERT) during the COVID-19 Pandemic Period in Korea. Sustainability. 2021. Vol. 13, No. 10. P. 5480. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13105480>.
4. Craig C. J. Structure of teacher education. International Handbook of Teacher Education / J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.). Singapore: Springer, 2016. P. 69–135. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3.
5. Department for Education. Initial teacher training (ITT): core content framework. GOV.UK. 2024. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework> (viewed: 21.02.2025).
6. Department for Education. Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice. GOV.UK. 2024. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria> (viewed: 21.02.2025).
7. Department for Education. Qualified teacher status (QTS): qualify to teach in England. GOV.UK. 2024. URL: <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts> (viewed: 21.02.2025).
8. Department for Education. Teachers' standards. GOV.UK. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (дата звернення: 21.02.2025).
9. Dziennik Ustaw. Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Internetowy System Aktów Prawnych. 2024. Poz. 453. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000453> (viewed: 21.02.2025).
10. Elementary and Secondary Education Act: Act No. 19740: as of 24 October 2023. Korea Legislation Research Institute. URL: https://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=64084&lang=ENG (viewed: 21.02.2025).
11. European Commission. Supporting teacher educators for better learning outcomes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. 42 p. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/supporting-teacher-educators-better-learning-outcomes> (viewed: 20.02.2025).
12. European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Birch P., Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., Vasiliou N. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://doi.org/10.2797/997402> (viewed: 20.02.2025).
13. Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education. Poland. 2025. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school> (viewed: 21.02.2025).
14. Fisher Y., Shatz-Oppenheimer O., Arviv Elyashiv R. The effect of COVID-19 on a short-term teacher-education program: the Israeli case. Education Sciences. 2024. Vol. 14, No. 9. P. 958. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14090958>.

15. Government Digital Service. Apply for teacher training. GOV.UK. 2020. URL: <https://www.gov.uk/apply-for-teacher-training> (viewed: 21.02.2025).
16. Kim H., Choi H., Han J., So H.-J. Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2012. Vol. 28, No. 6. P. 965–982. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.805>
17. Kim K. S., Chung M.-K., Kim D.-K. Successful strategy for training teachers in Korean education. Korean Educational Development Institute. 2012. URL: <https://cutt.ly/KrqWERom> (viewed: 21.02.2025).
18. OECD. Education Policy Outlook: Korea. Paris : OECD Publishing, 2016. URL: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/418974-Education-Policy-Outlook-Korea.pdf> (viewed: 21.02.2025)
19. OECD. Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.
20. OECD. Education at a Glance 2025: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
21. Orland-Barak L. Introduction to part 4: the Israeli context. *Lessons Learned from Novice Teachers*. Leiden : Brill, 2019. P. 81–83. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004413108_011
22. Pusan National University. Undergraduate. Department of Education. URL: <https://ed.pusan.ac.kr/edEng/46190/subview.do> (viewed: 21.02.2025).
23. Shany A., Reingewertz Y., A new horizon? The effect of a national education reform on student achievement and the academic environment. *SSRN Electronic Journal*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4219514>.
24. Szkoła Edukacji. Program studiów. 2022. URL: https://szkoledukacji.pl/wp-content/uploads/2022/07/sylabusy_2022-2023docx.pdf (viewed: 21.02.2025).
25. Szkoła Edukacji. Regulamin Programu "Szkoła Edukacji PAFW i UW". 2024. URL: https://szkoledukacji.pl/wp-content/uploads/2024/04/REGULAMIN-PROGRAMU_2024_przyjety_8_02_2024.pdf (viewed: 21.02.2025).
26. TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science / I. V. S. Mullis, M. O. Martin, S. Goh, K. Cotter (Eds.). Boston : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2016. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/> (viewed: 21.02.2025).
27. Trauma Informed Schools UK. URL: <https://www.traumainformedschools.co.uk/> (viewed: 21.02.2025).
28. UNESCO. Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris : UNESCO, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>.
29. UNESCO Institute for Statistics. Initial government expenditure on education as a percentage of GDP, by country. 2021. URL: <https://uis.unesco.org/> (viewed: 21.02.2025).
30. University of Bar-Ilan. Teacher Education Program. Faculty of Education. URL: <https://education.biu.ac.il/en/node/148> (viewed: 21.02.2025).

Конфлікт інтересів: автори засвідчують, що, незважаючи на те, що один з авторів статті є заступником головного редактора цього журналу, процес рецензування, прийняття рішення щодо публікації та редагування проводилися незалежно, без його участі чи впливу. Будь-які потенційні конфлікти інтересів були повністю усунені шляхом зовнішнього контролю процесу.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі використано ресурс штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) для перекладу матеріалів стажування авторів.

Отримано: 06.09.2025

Переглянуто: 11.10.2025

Прийнято: 24.10.2025

Опубліковано: 30.11.2025

Tetiana Holovatenko

PhD in Education, associate professor of the Department of innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership of ERI Teachers' Academy¹
holovatenko@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7545-3253>

Grygoriy Riy

PhD in Humanities, senior researcher at ERI Teachers' Academy¹
grygoriy.riy@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1608-0960>

Yevhen Nikolaiev

PhD in Economics, deputy director of ERI Teachers' Academy¹
nikolaiev@karazin.ua, <https://orcid.org/0009-0009-6317-6250>

¹V. N. Karazin Kharkiv National University Svobody Square 4, Kharkiv, Ukraine, 61022

WORLD TRENDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SUBJECT TEACHERS

The article offers a comparative analysis of subject teacher preparation in four countries: England, the Republic of Poland, Israel, and the Republic of Korea. The study is driven by the global shortage of subject teachers and the need to modernize Ukraine's system of initial teacher education in light of the New Ukrainian School reform.

The aim of the article is to identify and substantiate international trends in the subject teacher training based on the examples of the four selected programs, as well as to outline promising pathways for adapting international experience to the Ukrainian system of teacher education. The methodological framework is grounded in qualitative comparative education and Bray's cube. Empirical data were collected through the analysis of legislation, teacher training curricula, professional standards, and materials provided by the University of Warwick (England) and the School of Education at the University of Warsaw (Poland).

The research identifies five key trends: the standardization of teacher competency requirements; diversification of teacher education pathways; introduction of post-graduate programs for individuals without prior pedagogical training; technologization of teacher preparation; and strengthening of university-school partnerships.

Prospective directions for integrating international experience into Ukraine's teacher training system include standardizing requirements for subject teacher preparation; piloting one-year retraining programs; updating curricula to incorporate modern pedagogical technologies; implementing a mentorship model for student teachers and novice educators inspired by the Polish experience; and creating a catalogue of evidence-based practices based on the English model. Implementing these initiatives may help mitigate the shortage of subject teachers and improve the quality of their initial preparation.

Keywords: *subject teacher; professional training; trend; ICT; alternative pathways; pedagogical internship.*

REFERENCES

1. Krasovytskyi, M. (2015). The concept of comparative pedagogy in the context of educational reform in Ukraine. In O. I. Lokshyna (Ed.), *Comparative pedagogy: methodological guidelines for Ukrainian comparativists* (pp. 39-57). [in Ukrainian].
2. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods (2nd ed.)*. Hong Kong University Press.
3. Choi, H., Chung, S.-Y., & Ko, J. (2021). Rethinking teacher education policy in ICT: Lessons from emergency remote teaching (ERT) during the COVID-19 pandemic period in Korea. *Sustainability*, 13(10), 5480. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13105480>
4. Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 69-135). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3
5. Department for Education. (2021). *Teachers' standards*. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
6. Department for Education. (2024). *Initial teacher training (ITT): Core content framework*. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework>
7. Department for Education. (2024). *Initial teacher training (ITT): Criteria and supporting advice*. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria>
8. Department for Education. (2024). *Qualified teacher status (QTS): Qualify to teach in England*. URL: <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts>
9. Dziennik Ustaw. Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Internetowy System Aktów Prawnych. 2024. Poz. 453. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000453> (viewed: 21.02.2025).
10. Elementary and Secondary Education Act : Act No. 19740 : as of 24 October 2023. Korea Legislation Research Institute. URL: https://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=64084&lang=ENG (viewed: 21.02.2025).
11. European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/supporting-teacher-educators-better-learning-outcomes>

12. European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., & Vasiliou, N. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/997402>
13. Eurydice. (2025). *Initial education for teachers working in early childhood and school education*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>
14. Fisher, Y., Shatz-Oppenheimer, O., & Arviv Elyashiv, R. (2024). The effect of COVID-19 on a short-term teacher-education program: The Israeli case. *Education Sciences*, 14(9), 958. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14090958>
15. Government Digital Service. Apply for teacher training. GOV.UK. 2020. URL: <https://www.gov.uk/apply-for-teacher-training> (viewed: 21.02.2025).
16. Kim, H., Choi, H., Han, J., & So, H.-J. (2012). Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.805>
17. Kim, K. S., Chung, M.-K., & Kim, D.-K. (2012). *Successful strategy for training teachers in Korean education*. URL: <https://cutt.ly/KrqWERom>
18. OECD. (2016). *Education policy outlook: Korea*. URL: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/418974-Education-Policy-Outlook-Korea.pdf>
19. OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. DOI: <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
20. OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. DOI: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
21. Orland-Barak, L. (2019). Introduction to part 4: The Israeli context. In *Lessons learned from novice teachers* (pp. 81-83). Brill. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004413108_011
22. Pusan National University. (n.d.). *Undergraduate: Department of Education*. URL: <https://ed.pusan.ac.kr/edEng/46190/subview.do>
23. Shany, A., & Reingewertz, Y. (2022). A new horizon? The effect of a national education reform on student achievement and the academic environment. *SSRN Electronic Journal*. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4219514>
24. Szkoła Edukacji. (2022). *Program studiów*. URL: https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/07/sylabusy_2022-2023docx.pdf
25. Szkoła Edukacji. (2024). *Regulamin Programu "Szkoła Edukacji PAFW i UW"*. URL: https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2024/04/REGULAMIN-PROGRAMU_2024_przyjety_8_02_2024.pdf
26. TIMSS & PIRLS International Study Center. (2015). *TIMSS 2015 encyclopedia*. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
27. Trauma Informed Schools UK. (n.d.). <https://www.traumainformedschools.co.uk/>
28. UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. DOI: <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
29. UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Initial government expenditure on education as a percentage of GDP*. URL: <https://uis.unesco.org/>
30. Teacher Education Program. (n.d.). Faculty of Education, Bar-Ilan University. URL: <https://education.biu.ac.il/en/node/148>

Conflict of Interest: Authors certify that, although one of the authors of the article serves as a deputy editor-in-chief of this journal, the peer review process, the decision regarding publication, and the editing were conducted independently, without his involvement or influence. Any potential conflicts of interest were fully mitigated through external oversight of the process.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work.

The work used the artificial intelligence resource ChatGPT (OpenAI) for translation of the authors' internship materials.

Submission received: 06.09.2025

Revised: 11.10.2025

Accepted: 24.10.2025

Published: 30.11.2025