

**Інноваційний потенціал
порівняльно-педагогічних
досліджень для розвитку
вищої освіти в Україні**

Коллективна монографія
за загальною редакцією
О.А. Заболотної

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

**ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

**Колективна монографія за загальною редакцією
О.А. Заболотної**

Умань – 2019

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 14 від 28 травня 2019 р.)

Рецензенти:

- Шандрук С.І.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;
- Ковальчук О.С.** доктор педагогічних наук, професор кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького НТУ;
- Білецька І.О.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Колектив авторів:

- Безлюдна В.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;
- Бойчевська І.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;
- Павлюк В.І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;
- Палагута І.В. – викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

I-66 **Інноваційний** потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку вищої освіти в Україні : кол. монографія /Безлюдна В.В., Бойчевська І.Б., Павлюк В.І., Палагута І.В.; за заг. ред. О. А. Заболотної; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2019. – 218 с.

У монографії здійснено теоретико-методологічне обґрунтування деяких аспектів порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку вищої освіти в Україні. Зокрема проаналізовано дослідження еволюції вищих навчальних закладів зарубіжжя, зміст діяльності яких був маловідомий або зовсім не висвітлювався, окреслено можливості використання елементів позитивного зарубіжного досвіду в реформуванні вітчизняної системи вищої освіти для педагогічних працівників.

УДК 37(477):001.8 (02)

©Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

*Recommended for publication by the Academic Council of
PavloTychyna Uman State Pedagogical University
(report № 14 from 28 May, 2019)*

Reviewers:

- Shandruk S.** Doctor of Sciences in Education, Professor, Head of Language Pedagogy and Foreign Languages Chair of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
- Kovalchuk O.** Doctor of Sciences in Education, Professor of Ukrainian and Foreign Linguistics Chair of Lutsk National Technical University
- Biletska I.** Doctor of Sciences in Education, Professor, Head of Foreign Languages Theory and Practice Chair of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Co-authors:

- Bezliudna V. – Doctor of Sciences in Education, Professor of Foreign Languages Chair of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University;
- Boichevska I. – PhD in Education, Associate Professor of Foreign Languages Chair of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University;
- Pavliuk V. – PhD in Education, Associate Professor of Foreign Languages Chair of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University;
- Palaguta I. – Lecturer of Foreign Languages Chair of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

I-66 Bezliudna, V., Boichevska, I., Pavliuk, V. et. al. (2019). Innovatsiynyy potentsial porivnyal'no-pedahohichnykh doslidzhen' dlya rozvytku vyshchoyi osvity v Ukrayini [Innovative opportunities of comparative and pedagogical research for the development of higher education in Ukraine]. O. Zabolotna (Ed.). Uman: Vizavi. 218 p.

Theoretical and methodological aspects of some comparative-pedagogical research are reviewed and explained in the monograph for the development of higher education in Ukraine. In particular, research of the development of the higher educational establishments of foreign countries are analyzed since the peculiarities of their activity are little known or unknown at all. The possibilities of using elements of positive foreign experience in the reform of the national system of higher educational establishments are outlined.

UDC 37(477):001.8 (02)

© Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

ЗМІСТ

Передмова	7
РОЗДІЛ I	
Безлюдна В.В. Зарубіжний та вітчизняний досвід іншомовної підготовки майбутнього вчителя у закладах вищої освіти: шляхи подолання труднощів в Україні	9
РОЗДІЛ II	
Бойчевська І.Б. Особливості порівняльно-педагогічних досліджень професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН	56
РОЗДІЛ III	
Павлюк В.В. Досвід канадських університетів у професійній змістовій підготовці майбутнього вчителя	118
РОЗДІЛ IV	
Палагута І.В. Досвід Великої Британії у наданні педагогічної підтримки вчителям: уроки для України	176

INNOVATIVE POTENTIAL OF COMPARATIVE- PEDAGOGICAL RESEARCHES FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

CONTENTS

Introduction	7
CHAPTER I	
V. Bezliudna. Foreign and national experience of future teacher's foreign language training in higher educational establishments: ways to overcome difficulties in Ukraine	9
CHAPTER II	
I. Boichevska. Peculiarities of comparative-pedagogical research of technical specialists' professional socialization in higher educational establishments of the Federal Republic of Germany	56
CHAPTER III	
V. Pavliuk. Experience of Canadian Universities in a Future Teacher's Professional Contextual Training	118
CHAPTER IV	
I. Palaguta. The UK Experience in Pedagogical Support Submission to Teachers: Lessons for Ukraine	176

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку і консолідації національної системи освіти у світовий освітній простір, інтернаціоналізація економіки, науки і культури, загострення глобальних проблем, вирішення яких неможливо без виходу за національні рамки обумовлюють важливість вивчення світового досвіду в різних сферах суспільного життя і різних сферах наукового знання, моделей культури різних країн і народів. Не є винятком і професійна освіта майбутніх учителів, що стала однією із найважливіших сфер розвитку вищої освіти України. Майбутні фахівці прагнуть отримати більш повну інформацію про закордонний досвід навчання, запозичувати їх досягнення і вчитися на їхніх помилках, володіти знанням сучасних зарубіжних напрацювань з метою підвищення якості освіти.

Досягнути успіху в цій нелегкій справі допоможе знання інтелектуальної спадщини, зокрема, плідного доробку світової педагогічної думки. У цьому контексті особливого значення набуває дослідження можливостей впровадження зарубіжного досвіду іншомовної підготовки майбутнього вчителя у заклади вищої освіти України, досвіду канадських університетів у професійній змістовій підготовці майбутнього вчителя, досвіду Великої Британії у наданні педагогічної підтримки вчителям в Україні та особливостей професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН.

Важливо, що всі матеріали мають чітку спрямованість на розвиток вищої освіти в Україні. Вони пройшли експериментальну апробацію та можуть слугувати орієнтиром інноваційного забезпечення професійної підготовки учителів вищої освіти.

У монографії «Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку вищої освіти в Україні» здійснено науково-теоретичне обґрунтування вищезазначених аспектів порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку вищої освіти в Україні. Привертає увагу аналіз досліджень еволюції закладів вищої освіти зарубіжжя, зміст діяльності яких

був маловідомий або зовсім не висвітлювався, а також дослідження можливостей використання елементів позитивного зарубіжного досвіду в реформуванні вітчизняної системи вищої освіти.

Над монографією працювали: розділ перший – В. В. Безлюдна; розділ другий – І. Б. Бойчевська; розділ третій – В. І. Павлюк; розділ четвертий – І.В. Палагута.

Науково-дослідна Лабораторія педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, в контексті діяльності якої підготовлена дана колективна монографія, має надію, що представлені матеріали досліджень членів Лабораторії стануть корисними для науковців, викладачів закладів вищої освіти, педагогів.

РОЗДІЛ І

ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ В УКРАЇНІ

Початок ХХІ століття показний входженням України до Болонського процесу (Берген 2005), що докорінно змінило ситуацію в системі вищої освіти й ознаменувало новий етап її розвитку. Були зроблені вагомі кроки, що сприяли входженню України до європейського та освітнього простору й заклали основи модернізації всієї системи освіти та професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до міжнародних стандартів. Запровадження Болонських принципів, що є і чинником євроінтеграції нашої держави, і засобом полегшення доступу громадян до якісної освіти, вимагає глибокого реформування всієї парадигми вищої освіти, зокрема оновлення підходів до оцінювання і забезпечення якості навчання.

Інтенсивні суспільні трансформації, входження України у світовий освітній простір стали причинами посилення вимог до іншомовної підготовки майбутнього вчителя: у сучасній школі мають працювати справді конкурентоспроможні фахівці, які володіють цілісним предметним знанням і вміють ефективно вирішувати комплексні практичні завдання освітньої діяльності.

Структурні зміни в соціально-економічному житті більшості країн висувають нові вимоги до організації навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти (ЗВО). Тому для ЗВО України в процесі професійної підготовки учителів в умовах Болонського процесу велике значення має розуміння структури, змісту та організаційних особливостей системи вищої освіти європейських країн і підготовки педагогічних кадрів зі знанням іноземної мови. У зв'язку з цим актуалізується вивчення та узагальнення педагогічного досвіду зарубіжних країн.

Іншомовна підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності є однією з найважливіших функцій більшості ЗВО зарубіжних країн. До основних типів навчальних закладів цих країн, де здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов, належать:

- університети, (Чехія);
- університети, педагогічні коледжі, гуманітарні коледжі (США) ;
- університети, інститути, педагогічні коледжі, курси (Велика Британія);
- університети, вищі педагогічні школи або нормальні школи (Франція);
- університети, загальні вищі школи, вищі педагогічні школи, спеціалізовані коледжі (Німеччина);
- державні університети (Швейцарія);
- педагогічні інститути, інститути, університети (Угорщина);
- університети, педагогічні коледжі (Австрія);
- колегіуми, вищі професійні школи, академії (Польща).

Ця підготовка в різних країнах має свою специфіку.

Зупинимося докладніше на особливостях іншомовної підготовки майбутнього учителя у провідних країнах світу.

Значний інтерес становлять напрями здійснення такої підготовки у США.

Завдання підготовки фахівців цієї галузі у структурі професійної освіти США полягає в забезпеченні всіх галузей професійної діяльності фахівцями, які вільно володіють іноземною мовою і здатні вирішувати професійні завдання в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції завдяки фундаментальній і спеціальній підготовці, отриманій у процесі неперервної ступеневої освіти, що передбачає можливість її поновлення за необхідності [18].

Основною метою професійної підготовки американських учителів іноземних мов є формування висококваліфікованого спеціаліста, здатного здійснювати науково-практичну і викладацьку діяльність відповідно до суспільних потреб і вимог учнів; розвиток іншомовної

компетентності за допомогою інтерактивних, презентаційних і міжособистісних умінь; досконале володіння предметом спеціалізації й уміння здійснювати міждисциплінарні зв'язки; формування інформаційної культури засобами іноземної мови; здійснення порівняльного аналізу іноземної та рідної мов; участь у діяльності багатомовної спільноти у школі та за її межами; готовність до самоосвіти й освіти впродовж життя засобами іноземних мов [3, с. 52].

Методологічною основою побудови педагогічної освіти в американському суспільстві є провідна філософська орієнтація її інституцій (університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, комунальних коледжів), які формують зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов залежно від індивідуальних філософських переконань адміністраторів цих закладів. Орієнтація передбачає, що професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у США (укладання навчальних програм та професійна акредитація) мають здійснювати з урахуванням місцевої специфіки, а владні структури, зокрема відділи освіти, зобов'язують створювати навчальні плани відповідно до вимог штату.

Водночас влада вимагає від випускників закладів вищої освіти готовності до соціальної, культурної, етнічної, лінгвістичної й релігійної диверситивності сучасної учнівської спільноти, а державну систему та освітні структури послідовно спрямовано на підготовку учнів до діяльності в умовах глобалізованого ринку праці. Традиційно програми професійної підготовки вчителів не виокремлюють педагогіку як наукову дисципліну. Ця показна риса американської ментальності зумовила відсутність загальнотеоретичних педагогічних курсів у професійно-педагогічній підготовці вчителів іноземних мов, зробивши технократизм панівним напрямом педагогічної освіти в Сполучених Штатах Америки.

В основі сучасної моделі підготовки майбутніх фахівців у Сполучених Штатах лежить компетентнісно орієнтоване навчання, що дало змогу модернізувати загальноприйняті

освітні цінності та розпочати новий етап розвитку американської системи освіти [38, с. 285–300].

Як стверджують американські науковці, компетентнісний підхід до професійної педагогічної освіти сприяє збереженню культурно-історичних та етносоціальних цінностей. У Сполучених Штатах Америки не існує єдиного переліку компетенцій учителя, однак Департамент освіти США розробив так зване ядро основних груп, до складу яких входять:

- 1) компетенції, пов'язані з навчальним процесом і професійними знаннями;
- 2) предметні компетенції;
- 3) компетенції, необхідні для здійснення навчальних планів і стратегій навчання;
- 4) компетенції оцінки рівня розвитку учнів;
- 5) компетенції, які створюють основу для подальшого професійного розвитку особистості вчителя [25, с. 11–13].

Іншомовна підготовка у Сполучених Штатах реалізується на двох рівнях: рівень університету і штату. Зокрема, на рівні університету, як зазначає Л. Черній, формування компетентності майбутніх учителів іноземної мови відбувається за трьома етапами: підготовчим, реалізаційним та підсумковим.

Підготовчий етап включає:

- 1) мету навчання, що полягає в підготовці висококваліфікованого, ерудованого і конкурентного вчителя іноземної мови, спроможного працювати в полікультурному середовищі;
- 2) принципи навчання: суверенітет навчального закладу; свобода вибору навчальних дисциплін; ступеневість і наступність; гнучкість; спеціалізація освіти; гуманізація і демократизація навчання;
- 3) завдання, які передбачають забезпечення умов для соціалізації й індивідуалізації особистості майбутнього вчителя, розкриття і розвиток творчого потенціалу, забезпечення належної професійної підготовки, формування професійної компетентності.

Етап реалізації містить організаційно-змістовий і процесуальний компоненти. У першому компоненті виокремлюють чинники, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів: особистісні риси і цінності; фахова і психолого-педагогічна підготовки; комунікативні, соціокультурні, інформаційні навички; вміння планувати навчально-виховну діяльність; диференціації й індивідуалізації навчання.

На підсумковому етапі, що є оцінно-результативним компонентом моделі, Л. Черній виокремлює:

1) вимоги до контролю (об'єктивність, обґрунтованість, систематичність, індивідуалізація, диференціація);

2) критерії оцінювання компетентності (оцінка знань, оцінка здібностей);

3) рівні сформованості компетентності (високий, середній, достатній, низький); форми контролю (поточний, підсумковий) [там само, с. 11–13].

На рівні штату система підготовки майбутніх учителів іноземних мов передбачає визначення рівня сформованої професійної компетентності за допомогою процесів ліцензування і сертифікації. Ліцензує вчителів іноземних мов керівництво Департаменту освіти штату при підтримці незалежних організацій, що розробляють тестові завдання. За умови успішного проходження ліцензійного тесту вчитель отримує сертифікат, дійсний протягом 2–10 років, що залежить від рівня його професійної компетентності, досвіду роботи, освітньої політики штату. Тестові завдання дозволяють визначити:

1) загальні вміння;

2) рівень знань із загальноосвітніх предметів (історія, література, мистецтво, математика;

3) знання із предмета спеціалізації;

4) педагогічну компетентність;

5) педагогічну компетентність з фахового предмета [31, с. 50–54].

Більшість університетів готують учителів іноземних мов за 4-річними програмами на рівні бакалавра педагогіки

на факультетах гуманітарних наук з подальшою професійно-педагогічною підготовкою, як правило, на третьому та четвертому роках навчання в педагогічному коледжі. На жаль, невелика кількість закладів вищої освіти у США мають програми й фахівців для навчання майбутніх учителів іноземних мов та формування в них належного професійного рівня. Саме тому підготовка та перепідготовка вчителя іноземних мов для початкового рівня освіти часто здійснюється на практичних семінарах, у літніх закладах і на курсах підвищення кваліфікації [36].

Система професійної іншомовної освіти вчителів характеризується відсутністю типових програм, що пов'язано з особливостями побудови системи вищої освіти в Сполучених Штатах Америки: підготовка педагогів до професійній діяльності має адаптивний характер. Програми укладені так, щоб можна було реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, відповідати індивідуальним особливостям і вимогам студентів та викладачів із метою їхньої адаптації до умов ринку праці, про що свідчить можливість навчання влітку, заочна форма навчання тощо.

Наприклад, програма підготовки вчителя іноземної мови у Державному університеті штату Канзас визначена як курс за вибором студентів, які бажають після закінчення ЗВО отримати сертифікат учителя і викладати на всіх рівнях шкільної освіти, та вчителів, які ще не розпочали викладання (pre-service teachers) і не бажають проходити весь курс університетської підготовки [23].

На особливу увагу заслуговує досвід використання майбутніми вчителями іноземних мов технічних засобів навчання, зокрема ІКТ (наприклад, електронних щоденників (blogs), електронних портфелів (e-portfolio) тощо) [35, с. 623], що є могутнім інструментом стимулювання й організації інноваційної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства [24].

Аналізуючи американську систему іншомовної підготовки майбутнього вчителя, погоджуємося з висновками

Н. Бідюк, яка стверджує, що така підготовка має свою специфіку, оскільки передбачає не лише чітку організаційну структуру на всіх рівнях, а насамперед урахування особливостей контингенту учнів; єдність і взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною; інноваційність і професійну спрямованість освітніх програм; гнучкість системних зв'язків з освітянами, батьками та громадськістю [3, с. 52].

Окремо зупинимося на особливостях підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Чехії.

Іншомовна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у Чехії збігається із загальноєвропейською Рамкою кваліфікації (2005). Особливістю навчальних програм підготовки вчителів іноземних мов у Чеській Республіці є реалізація «Європейського виміру», що базується на: визначенні вивчення європейської специфіки у зміст окремих дисциплін навчального плану; визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти; розробці навчальних курсів, що надають змогу отримати кваліфікацію «учитель» у декількох країнах; брати участь у європейських проектах і забезпечувати мобільність студентів; укладати міждержавні та міжуніверситетські угоди [16, с. 67].

Теоретична складова педагогічної освіти включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології. Загальною практикою є спеціалізація студентів з двох предметів і однієї іноземної мови в поєднанні з будь-якою іншою дисципліною (це може бути й друга іноземна мова). Чеські заклади вищої освіти заохочують студентів вивчати другу іноземну мову, вважаючи, що це надає можливість майбутнім учителям уникнути труднощів при роботі з учнями.

Однак при виборі іноземних мов для вивчення існують певні обмеження. За умови обрання студентом для вивчення малопоширеної іноземної мови другою в навчальному плані запропоновано англійську, французьку чи німецьку мову.

Відповідно до європейських вимог у вищих педагогічних навчальних закладах Чехії введена трирівнева модель професійної підготовки майбутніх учителів. Навчання першого рівня вищої освіти – бакалаврат (3 роки), другого рівня – магістрат (2 роки) і третього – докторантура (3–5 років).

Усі студенти вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мову якої опановують. Обов'язковим компонентом підготовки студентів є вивчення граматики іноземної мови. До змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов включено курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики [27].

Студенти отримують знання з методики викладання іноземних мов – термін і обсяг такої підготовки варіюється, однак цей курс сфокусований на підготовці вчителя до процесу навчання, суб'єктом якого є учень, та на реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземних мов [1, с. 74].

На особливу увагу заслуговує той факт, що програма навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти Чехії в останнє десятиліття істотно змінилася в напрямі акцентування методико-дидактичних дисциплін, особливо спеціальної та соціальної педагогіки. Для поглиблення професійних умінь і викладацьких навичок для студентів-магістрантів було введено нову структуру педагогічної практики.

Зазначимо, що студент – майбутній учитель іноземної мови, крім викладацької роботи в школі, стає асистентом педагога і допомагає йому в підготовці планів уроків, навчальних посібників, екскурсій, проектів та інших заходів класу і школи, далі – в перевірці домашніх завдань і тестів, бере участь у батьківських зборах і чергуваннях по школі.

Так, студент стає повністю залученим до роботи школи, повсякденної діяльності викладача, адміністративної роботи та ін. Після завершення практики студенти здають звіт про проведену практику викладачеві з методики навчання і обговорюють з ним і з фахівцем з дидактики (або психології) поточні проблеми на семінарі з учительської практики.

Таким чином, майбутній учитель забезпечується підтримкою як з боку школи, що приймає студента на практику, так і з боку вишу і фахівців з методики викладання іноземної мови.

Отже, потужним мотиваційним фактором для вивчення іноземних мов у закладах вищої Чехії стали глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, що сприяли вдосконаленню навчальних планів та навчальних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ще однією зарубіжною країною, чий досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов необхідно вивчити, є *Велика Британія*. Як свідчить аналіз наукової літератури [5], професія вчителя іноземної мови в цій країні в останнє десятиріччя стала більш затребуваною порівняно із 2005 роком, що пов'язано зі зростанням ролі французької, німецької, італійської та іспанської мов у Європі. Станом на 2005 рік 62 % британців не володіли жодною іноземною мовою, 38 % знали одну іноземну мову [32].

У Великій Британії іншомовну підготовку майбутніх учителів здійснюють у чотирирічних інститутах і коледжах вищої освіти та однорічних інститутах педагогіки при університетах. У чотирирічних інститутах і коледжах вищої освіти поєднується академічна та професійна підготовка, що створює умови для здобуття ступеня бакалавра педагогіки та мистецтв. В однорічних інститутах педагогіки при університетах навчаються особи, які вже здобули освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра мистецтв, а після завершення навчання випускники отримують сертифікат у галузі освіти.

Інституційна конфігурація професійної підготовки вчителів іноземних мов базується на традиції педагогічної освіти в університетах і педагогічних коледжах, згідно з якою підготовка здійснюється сумісними зусиллями двох академічних підрозділів – факультетів іноземних мов. Також у Британії існує практика підготовки вчителів групами шкіл або окремими школами. Професійну підготовку майбутніх учителів у Великій Британії координує Агенція Вчителів (*Teacher's Agency*), яка готує рекомендації для Міністерства

освіти та закладів освіти, які здійснюють цю підготовку. Після закінчення університетського курсу професійної підготовки випускники отримують кваліфікацію на рівні бакалавра, диплом або сертифікат у галузі освіти. У разі проходження підготовки на базі школи надається статус кваліфікованого вчителя [22, с. 41].

Водночас у Великій Британії майбутніх учителів іноземних мов готують на паралельних курсах (Concurrent Courses), які забезпечують теоретичну і практичну освіту, та послідовних курсах (Consecutive Courses), розрахованих на осіб, які мають вищу освіту (курс навчання один рік).

Дистанційну форму професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії пропонує лише Відкритий університет як єдину форму навчання і набуття відповідного рівня освітньої кваліфікації, а саме: вчителя французької, німецької та іспанської мов. Така освіта розрахована на опанування спеціальності вчителя іноземної мови на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» протягом навчального року (full-time – повної зайнятості студента) або двох років (part-time – часткової зайнятості студента) [5, с. 68].

Професійні стандарти іншомовної підготовки майбутнього вчителя у Великій Британії, окрім Шотландії, є інструментом визначення якості підготовки фахівця й основним змістом професійної компетентності вчителя іноземних мов, що передбачає теоретичний компонент навчання у змісті курсів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: педагогіка, мовна підготовка, історія, література і культура країни, мову якої вивчають, лінгвістична теорія (компаративна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика), методика викладання іноземних мов, та практичний компонент навчання (педагогічна практика), розрахований на довгостроковий тренінг у школах Британії та за кордоном.

Після проходження педагогічної практики британські студенти готують портфоліо, що уможливорює встановлення зв'язків між теоретичним і практичним компонентами

професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов і слугує інструментом індивідуального оцінювання роботи кожного студента. Структура навчальних курсів включає і дистанційне навчання.

Говорячи про досягнення британської системи вищої освіти в галузі іншомовної підготовки майбутніх учителів, звернемо увагу на систему підготовки, розроблену екзаменаційним центром Кембриджського університету (Cambridge English Language Assessment), яка представлена різними курсами з можливістю атестації в обраній галузі та отриманням сертифікатів, визнаних у всьому світі.

Таким чином, іншомовна підготовка майбутнього вчителя у Великій Британії інтегрує у курс навчання всі необхідні предмети на базі теоретичної і практичної підготовки, характеризується розвиненою системою допідготовки на базі державних курсів і атестаційних центрів, що забезпечують подальше професійне зростання в системі підвищення кваліфікації.

Корисним видається також досвід іншомовної підготовки майбутнього вчителя у *Німеччині*, яка здійснюється у 51 закладі вищої освіти, серед яких виокремимо 6 педагогічних вищих шкіл у містах Фрайбург, Гейдельберг, Карлсруе, Людвігсбург, Швєбіш-Гмюнд, Вайнгартені. Найпоширенішою іноземною мовою, звичайно, є англійська. Французьку мову вивчають у 42 навчальних закладах, іспанську – у 36, італійську – у 26, грецьку – у 24, російську – у 21. Лише в деяких вишах вивчають польську, чеську, данську, турецьку, норвезьку, голландську і шведську [2].

Аналіз літературних джерел педагогів-компаративістів (В. Базова, Н. Колісниченко) засвідчив, що багаторівнева система підготовки майбутніх учителів іноземних мов передбачає проходження трьох етапів навчання:

– етап бакалаврату – охоплює 6 семестрів і має на меті вивчення двох основних предметів, а також предметів за вибором; є науково-орієнтованою. На цьому етапі студенти

посилено вивчають дидактику обраних ними на початку навчання предметів, проходять практику в школі.

– етап магістратури – охоплює 4 семестри і закінчується державним іспитом та написанням магістерської роботи.

– етап підвищення кваліфікації, яку вчитель зобов'язаний здійснювати впродовж усієї професійної діяльності, щоб зберегти, оновити та розширити свої компетентності.

Майбутній вчитель іноземних мов опановує зазвичай дві спеціальності, причому не обов'язково споріднені, поєднуючи вивчення двох іноземних мов; можливі й інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка та ін.). Третя спеціальність належить до наук психолого-педагогічного циклу. Студент вивчає дисципліни науково-професійного профілю, а саме: лінгвістику, літературу і літературознавство, практику мови і країнознавчого циклу [13].

У процесі навчання передбачається обов'язкова практична діяльність майбутнього вчителя у школі (проведення практичних занять). Тому професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов нерозривно пов'язана з набуттям компетенцій та знань: ґрунтового знання іноземних мов, процесів викладання та навчання іноземних мов; знання соціально-лінгвістичних і прагмалінгвістичних аспектів мови та способів їх застосування; знання історії, географії, культури тих країн, мову яких вивчають.

Отже, узагальнюючи досвід іншомовної підготовки майбутнього вчителя у Німеччині, зазначимо, що навчання студента проходить в університетах і педагогічних коледжах (останні є тільки в землі Баден-Вюртемберг).

Вивчення іноземної мови у змісті навчальних програм університетів розраховане на 6–10 семестрів залежно від освітнього закладу і профілю навчання. Після складання іспитів фахівці проходять стажування в навчальному закладі,

що дозволяє підтвердити їх професійну компетентність і отримати роботу.

Водночас зауважимо, що іншомовна підготовка майбутнього вчителя у Німеччині має спільні ознаки з британським досвідом такої підготовки, оскільки її також характеризує здебільшого орієнтація на лінгвістичну складову. Безперечною перевагою є розвинена система стажування та проходження внутрішньої і міжнародної практик. Однак, на нашу думку, недоліком такої підготовки в цих країнах є те, що не всі студенти отримують відповідну психолого-педагогічну підготовку для роботи в школі.

Сьогодні *Франція* тримає світовий рекорд за кількістю випускників – майбутніх учителів іноземної мови, вбачаючи в цьому гарант для поширення іноземної мови та культури за кордоном.

Як уже зазначалося вище, готують майбутніх учителів іноземних мов в університетах, педагогічних інститутах.

Студенти проходять кілька рівнів підготовки: університетський, методичний, педагогічний, професійно-компетентнісний. Аналіз зазначених рівнів показав, що серед них найбільш ефективним для підготовки вчителів-професіоналів є професійно-компетентнісний підхід, що поєднує в собі академічну, педагогічну і методичну підготовки, необхідні для становлення різнобічної і висококультурної особистості педагога. Професійному становленню вчителя іноземної мови багато в чому сприяє різноманітність форм і методів навчання, переважання практичних занять над лекційними, використання інноваційних та інформаційних технологій у навчанні, закордонні стажування [7].

Особливе значення для вчителів-професіоналів цієї галузі набуває академічна мобільність як один з основних компонентів професіоналізму, що розкриває перед майбутнім учителем необмежені можливості в побудові власної освітньої траєкторії.

Становленню майбутнього фахівця у закладах вищої освіти багато в чому сприяють інноваційні підходи до

організації навчального процесу (переважання практичних занять над лекціями, велика кількість модулів, спрямованих на розвиток креативних здібностей особистості, онлайн-конференції, академічна мобільність, проходження педагогічної практики в одній із зарубіжних країн).

У Франції іншомовна підготовка майбутнього вчителя визначається:

– фундаментаальною базовою підготовкою, що охоплює досконале володіння комунікативними й технічними вміннями, обізнаність із процесом пізнання, знання із загальної й вікової психології, культурології, теорії педагогіки, системи національної освіти, гуманітарних дисциплін, кількох іноземних мов;

– якісними характеристиками особистості [6].

Огляд сучасних вітчизняних публікацій, що стосуються проблеми іншомовної підготовки майбутнього вчителя у Франції, свідчить, що французькі університети готують учителів-професіоналів, застосовуючи при цьому професійно-компетентнісний підхід, який поєднує в собі академічну, педагогічну і методичну підготовки.

Окремо зупинимось на особливостях такої підготовки в *Італії*.

Іншомовна підготовка майбутнього вчителя в Італії вирізняється підвищенням рівня мовної компетентності фахівців до порогового рівня (B1), а також навчанням методики викладання мови. Один з ключових аспектів змісту підготовки фахівців цієї галузі – співвідношення лінгвістичного та методичного блоків, що передбачає володіння лінгвістичною, методичною, психологічною та міжкультурною компетенціями. Застосування традиційних форм навчання і сучасних інтерактивних технологій сприяють розвитку критичного мислення студента, дослідницької компетенції, мотивації до самовдосконалення у професійній сфері [30, с. 38].

Отже, в Італії іншомовну підготовку майбутнього вчителя характеризує інтеграція лінгвістичного та

методичного блоків, а також спрямованість на вдосконалення кваліфікації педагогів в системі допідготовки.

Доцільним видається також зупинитися на досвіді іншомовної підготовки майбутнього вчителя у *Швейцарії*. До закладів, що пропонують таку підготовку, належать державні університети, до складу яких входять класичні кантональні університети в Базелі, Берні, Фрібурзі, Женеві, Лозані, Невшателі, Цюриху та два невеликих кантональних виші у статусі університету в Санкт-Галені.

Вища школа складається з двох секторів – університетського та професійного. Неуніверситетський тип є більшою мірою вузькопрофільним та тісно пов'язаним з професійною діяльністю.

Це загалом 4-річна програма навчання, яка може тривати і шість років залежно від факультету. Ступінь ліценціата (Lizentiat) чи диплома (Diploma) відповідають рівню магістра, але можуть бути надані тільки університетом. Наступний ступінь – докторант (PhD) – потребує ще 3-х років навчання.

До переваг іншомовної підготовки майбутнього вчителя у цій країні, як зазначає О. Мархева, належить система організації педагогічної практики, яка характеризується поступовим ускладненням завдань та збереженням наступності між окремими етапами. Здобуття практичних навичок підкріплюється теоретичним навчанням, яке реалізується через відвідування семінарів. Практична підготовка включає вступну практику в першому семестрі, практичні лекції впродовж другого та третього семестрів, проведення практичних занять у четвертому семестрі та взаємовідвідування протягом усіх семестрів (дає змогу отримати цінний досвід проведення занять) [17, с. 258].

У контексті досліджуваної проблеми серед зарубіжних країн цікавим є досвід *Угорщини*.

В Угорщині іншомовну підготовку майбутнього вчителя здійснюють на базі педінститутів, інститутів та університетів. У країні запроваджено систему єдиних вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти.

Професійну підготовку майбутніх учителів в Угорщині вирізняє те, що значна увага приділяється профорієнтаційній роботі з молоддю. Проблема діагностики професійної придатності та професійного відбору майбутніх учителів іноземних мов в Угорщині знайшла вирішення шляхом складання вступного іспиту до магістратури, головною метою якого є перевірка мотивації майбутніх учителів іноземних мов та виявлення ціннісних орієнтацій, якими керуються абітурієнти, обираючи ту чи ту спеціальність [14, с. 130].

Проведення профорієнтаційної роботи зі студентами факультетів іноземних мов відбувається у процесі вивчення практично зорієнтованих курсів методики навчання іноземних мов, психології та педагогіки, які покликані сформувати мотивацію студентів-вчителів іноземних мов. Оскільки в Угорщині на рівні бакалаврату філологи іноземних мов, незалежно від подальшої спеціалізації, навчаються за єдиним навчальним планом (за винятком курсів методики навчання іноземних мов, психології та педагогіки), професійний відбір наприкінці навчання в бакалавраті є цілком своєчасним з огляду на той факт, що основна професійно-педагогічна, методична та практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов відбувається в магістратурі. Незважаючи на те, що практику відбору педагогічних працівників в Угорщині ще не може вважати досконалою, проте її проведення мінімізує проникнення випадкових осіб у сферу педагогічної освіти.

Важливим здобутком системи педагогічної освіти Угорщини є підготовка студентами портфолію, що включає різноманітні автентичні матеріали, зібрані впродовж педпрактики та семінарських занять із дисциплін професійного циклу, метою яких є демонстрація розвитку професійно-педагогічних компетенцій майбутнім учителем іноземних мов. В Угорщині чільне місце посідає забезпечення високого рівня сформованості мовленнєвої та комунікативної компетенцій студентів, які навчаються на факультетах іноземних мов.

Зокрема, на практичних курсах з іноземних мов протягом першого року навчання у ВНЗ посилено готують студентів до мовного іспиту на рівні «С» (ускладнений рівень). Студенти, яким не вдається скласти іспит після 1-го курсу, не можуть продовжувати навчання. Водночас в Угорщині особливий акцент роблять на розвиток культуровідповідної компетенції у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов [14, с. 131].

В Угорщині на рівні бакалаврату вивчають власне практичні курси з педагогіки і психології в межах 10 кредитів, головним завданням яких є орієнтація слухачів на професію вчителя іноземних мов та формування професійної мотивації.

Підготовка педагогічних працівників відповідно до Болонської моделі підготовки в Угорщині відбувається протягом другого циклу навчання. Педагогічну практику проходять лише ті слухачі відділень іноземних мов, які свідомо обрали педагогічний напрям освіти при вступі до магістратури, що сприяє покращенню якості професійної освіти та формуванню мотивації до педагогічної діяльності.

Отже, до позитивів іншомовної підготовки майбутніх учителів у цій країні належить насамперед профорієнтаційна робота з молоддю, мета якої полягає в діагностиці професійної придатності майбутніх учителів іноземних мов. Такий професійний відбір мінімізує проникнення випадкових осіб у сферу педагогічної освіти.

У ситуації всебічного розвитку *Польщі* володіння іноземною мовою міжнародного спілкування, якою є англійська, стає важливою складовою професійної діяльності поляків.

Іншомовну підготовку майбутнього вчителя у *Польщі* забезпечують: 78 педагогічних колегіумів іноземних мов, з яких 45 колегіумів англійської мови; 37 вищих професійних шкіл (у складі яких інститути); 19 університетів; 7 академій і 1 політехніка [8].

У *Польщі* нормативний документ, що визначає мінімізовані вимоги до змісту, обсягу, компетенцій та рівня

підготовки вчителя іноземних мов, називається «Стандарт професійної підготовки вчителів іноземних мов». Він набув чинності у 2006 році, адаптований до європейських вимог і включає шість параметрів:

- 1) загальні вимоги;
- 2) характеристика випускника;
- 3) компетенції вчителя іноземних мов;
- 4) групи предметів підготовки;
- 5) зміст навчальних дисциплін;
- 6) цілі та вимоги до реалізації психолого-педагогічної практики в школі.

Для вдосконалення іншомовної підготовки майбутнього вчителя відповідно до європейських стандартів запроваджені обов'язкові основні іспити з іноземної мови загального спрямування на рівні B2 на першому етапі навчання, розроблено критерії оцінювання якості процесу навчання іноземних мов, процедуру навчально-виробничої практики студентів та визначено умови працевлаштування нових викладачів [10, с. 16].

Позитивним явищем є запровадження двоступеневого навчання у ВНЗ. Дворівнева система підготовки вчителів (ліценціат і магістратура) дає можливість після професійного навчання і отримання звання ліценціата продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних факультетах. Навчальні заклади загалом забезпечують наступність підготовки між окремими етапами навчання й окремими формами. Підготовка на рівні ліценціата дає право на викладання в основних школах. Підготовка на рівні магістра є домінантою освіти вчителів, які викладають у середніх школах – гімназіях і ліцеях [15].

Дієвим сучасним підходом до ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у польських ВНЗ, на думку С. Деркач, є так звані курси на вибір [8].

Погоджуємося з позицією науковця і вважаємо, що такий підхід дозволяє студентам обирати дисципліни за науковими вподобаннями й особистими інтересами.

Підготовка вчителів до професії відбувається у трьох площинах: 1) науковій – у контексті змісту підготовки; 2) педагогічно-методичній – у контексті форм, методів і засобів праці; 3) методологічній – стосується новаторської і дослідницької функцій, які становлять комплементарну цілісність [28].

Аналіз фактів свідчить, що іншомовна освіта в польських ЗВО розширює професійні можливості майбутнього вчителя іноземних мов, а значить, слугує підвищенню результативності їх професійної діяльності, забезпечує такі властивості процесу навчання, як інтенсифікація та оптимізація засвоєння студентами навчального матеріалу.

Цінним для нашого дослідження є досвід іншомовної підготовки майбутнього вчителя в *Австрії*. Уряд Австрії одним із перших розробив програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі компетентнісного підходу. Рішення використовувати навчальну програму для підготовки вчителів означеного профілю на основі компетентнісного підходу в австралійських вузах спрямоване на досягнення професійної компетентності, яка включає дискурсійну, лінгвістичну, соціально-культурну та стратегічну компетентності.

Слід відзначити, що університети та педагогічні коледжі Австрії пропонують навчання 30 іноземними мовами. Викладання англійської, німецької та французької мов забезпечується першочергово. Меншою популярністю користується іспанська, італійська та російська мови [39, с. 15]. Крім того, університети пропонують найширший діапазон мов для викладання маловживаних мов, однак попит на ці мови є невеликим, оскільки далеко не всі країни пропонують їх вивчення в системі шкільної освіти.

Особливість професійної підготовки вчителя в Австрії полягає, насамперед, у «академічній свободі» студента, яка проявляється у тому, що не тільки університети чи педагогічні коледжі є автономними утвореннями, але і кожному студентові надається свобода і самостійність. Майбутні вчителі іноземних мов можуть не відвідувати занять разом зі своїми

«однокурсниками», вони самі обирають фах і відповідну навчальну програму, організовують свій навчальний план і час відповідно до загальних вимог. Після зарахування студенти самі складають плани своєї роботи на період навчання, самостійно планують своє академічне життя, вибирають дисципліни, які вивчатимуть, тему з якої будуть складати іспит, строк навчання, семінари і викладачів. Студенти мають право у зручний для себе час записуватися на лекційні і семінарські заняття, стажування та практику, підробляти. В Австрії майбутні вчителі іноземних мов мають право на вибір не тільки навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, але й термін складання іспитів. Студенти мають право змінити свій навчальний план. Особливо це стосується іноземних студентів та мігрантів [4, с. 119].

Навчальні плани університетів та педагогічних коледжів Австрії містять досить незначну кількість обов'язкових навчальних предметів, що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Поряд з обов'язковими курсами існують вибіркові і факультативні. Так, приблизно 40% складають спецкурси та курси за вибором. Велика увага також приділяється практичним заняттям і організації самостійної роботи студентської молоді. Зокрема кожна аудиторна година доповнюється 2-5 годинами самостійної роботи.

До педагогічно цінних видів самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов в Австрії належать написання рефератів, творів на вільну тему; виконання творчих завдань, що розраховані на порівняння різноманітних теоретичних концепцій; критичний аналіз статей з предмету, що вивчається; виконання індивідуальних і групових дослідницьких проектів; підготовка та виступ з лекціями перед студентами з подальшою дискусією [там само].

Цікавим є те, що випускники австрійських ЗВО окрім традиційних видів практик (педагогічна практика у школі, практика в літніх оздоровчих чи мовних таборах, навчальна та виробнича практики) проходять «стажерську» практику в школі. Така стажерська педагогічна практика визначається як

процес, в результаті якого майбутні педагоги отримують підтримку для демонстрації своїх умінь і здібностей під час першого року вчителювання [33, 370].

У цей період випускника називають стажером. Ця освітня модель позиціонується як взірець для забезпечення вищого рівня проходження стажування вчителів, оскільки вона є прогресивною й опирається на педагогічну підтримку і вдосконалення умінь і навичок вчителя.

Крім того австрійські заклади вищої освіти велику увагу приділяють формуванню академічної мобільності майбутніх учителів, де цей процес є цілеспрямованим, керованим і систематичним, що включає, поетапне ознайомлення з соціальним явищем академічної мобільності; набуття знань, умінь, навичок; опанування іншомовних видів діяльності.

Академічна мобільність австрійських студентів забезпечується можливостями: вибору спеціальності (спеціалізації) в межах одного напрямку підготовки фахівців; індивідуального формування програм підготовки шляхом вибору навчальних дисциплін, які відносяться до дисциплін вільного вибору студента; одночасного (паралельного) навчання за різними програмами [4, с. 142].

На нашу думку, австрійський досвід іншомовної підготовки майбутнього вчителя відкриє нові можливості для розвитку іншомовної освіти в Україні, а саме: надання свободи і самостійності студента у виборі навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, терміні складання іспитів; проходженні майбутніми педагогами стажерської педагогічної практики, що забезпечує вдосконалення умінь і навичок вчителя під час першого року вчителювання у школі.

На завершення огляду іншомовної підготовки майбутнього вчителя звернемося до досвіду скандинавських країн (Фінляндія) і країн Прибалтики (Естонія), у яких особливу увагу приділяють підготовці вчителя іноземної мови для початкової школи.

Незважаючи на те, що на початковому етапі (1–6 класи) навчання в школах здійснює класний учитель, Федерація вчителів іноземної мови *Фінляндії* рекомендує вже з першого

класу включити до роботи з дітьми вчителя іноземної мови [34, с. 20].

Подібне явище пояснюється високими вимогами до володіння іноземною мовою в учнів на різних ступенях отримання освіти. Зміст підготовки вчителя іноземної мови представлено теоретичними і практико-орієнтованими дисциплінами. Зокрема, в програму підготовки магістра за профілем «Раннє навчання іноземним мовам і міжкультурна комунікація» включено такі дисципліни, як «Освоєння дитиною іноземної мови», «Європейський мовний портфель для дітей», «Теорія і практика раннього навчання іноземних мов», «Дослідницький практикум з навчання іноземним мовам» та ін.

Іншомовну підготовку вчителя іноземної мови для початкової школи у Фінляндії вирізняють особливий підхід до розробки навчальних програм у багаторівневій системі освіти, високі вимоги до кваліфікації майбутнього фахівця, орієнтація на практику і вміння включати предмет «Іноземна мова» в інтегроване освітнє середовище школи.

Цільовим орієнтиром в *Естонії* також є підготовка педагога, здатного використовувати іноземну мову як засіб загального розвитку особистості. Профільна програма з раннього навчання іноземних мов реалізується в цій країні в рамках підготовки вчителів початкових класів та вихователів дошкільних установ на ступені бакалаврату. З циклу гуманітарних дисциплін студентам пропонують вибрати залежно від їх первинного профілю спеціальність «Учитель англійської мови в початковій школі» або «Учитель англійської мови в дошкільному закладі» [37 с. 39].

У зміст освітньої програми включені курси, що охоплюють лінгвістичні дисципліни та загальну методiku викладання («Практична фонетика», «Лексикологія», «Академічне письмо» тощо).

Головний акцент зроблено на індивідуально-творчу спрямованість навчання. Навчальний процес побудовано так, що більшу частину часу студент займається дослідницькою діяльністю. Практика за спеціальністю в рамках таких

навчальних програм є інтегральною частиною професійної підготовки майбутнього педагога, у процесі якої студенти проходять кілька етапів від спостереження за процесом навчання до активної викладацької діяльності в команді з учителем-наставником.

Іншомовну підготовку майбутнього вчителя в Естонії характеризують такі особливості: включення варіативної складової спеціального модуля в освітню програму бакалавра-педагога, особливий акцент зроблено на мовній та методичній підготовці.

Здійснений аналіз іншомовної підготовки майбутнього вчителя у зарубіжних країнах виявив такі особливості:

Загальні: у більшості зарубіжних країн основним типом вищого навчального закладу історично є університет, який формує висококваліфікованих спеціалістів і надає високопрофесійну підготовку; підготовку майбутніх учителів здійснюють у три етапи: теоретичний, практичний, підвищення кваліфікації (основний акцент ставиться на практичній підготовці); основною метою професійної підготовки в більшості країн є якісна педагогічна, мовна та методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; обов'язковою формою контролю є іспит у кінці кожного семестру; майбутні фахівці проходять стажування за кордоном.

Специфічні: реалізація принципу міжкультурної спрямованості викладання іноземної мови (Велика Британія); високий рівень мовної підготовки (Велика Британія, Німеччина, Франція, США, Італія, Фінляндія, Естонія); володіння іноземною мовою як засобом навчання і виховання в інтегрованому освітньому просторі (Фінляндія); включення вибіркового дисциплін (Німеччина, Польща); проходження майбутніми вчителями стажерської педагогічної практики (Австрія); орієнтація на практичну діяльність і безперервне вдосконалення своїх професійних якостей у системі допідготовки вчителів (Велика Британія, Італія).

Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у всіх країнах характеризується поєднанням теоретичного і

практичного блоків педагогічної, мовної та методичної спрямованості. При цьому обсяг спеціальних дисциплін, які наповнюють ці блоки, варіюється. У ряді країн студенти переходять до практичної діяльності на завершальному етапі навчання (Австрія, Велика Британія, Німеччина, Франція, Чехія, Угорщина). В інших країнах студентів поступово долучають до «польового» занурення на всіх етапах освоєння освітньої програми (Фінляндія).

Проведене дослідження дозволило виокремити моделі в структурі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах:

– бакалавр-педагог (з додатковим знанням іноземної мови). Модель особливо поширена в Австрії, Великій Британії, Німеччині, Угорщині, Естонії, Італії;

– бакалавр-лінгвіст (з додатковою кваліфікацією в галузі педагогіки). Модель яскраво представлена у Великій Британії, Німеччині, Чехії, Італії;

– магістр. Модель особливо розвинена в Польщі, Угорщині, Чехії, Фінляндії.

Моделі можуть бути доповнені курсами, тренінгами, спеціальними програмами допідготовки (Велика Британія, Італія).

Різноманіття моделей свідчить про широку варіативність і динамічність розвитку системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасному світі. Безсумнівно, такий міжнародний досвід є цінним ресурсом для розвитку і насичення новими ідеями вітчизняної практики професійної підготовки фахівців цієї галузі.

Підвищення статусу іншомовної освіти, вимоги, що висуваються суспільством до рівня володіння іноземними мовами для професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, актуалізують необхідність узагальнення досвіду іншомовної підготовки майбутнього вчителя.

Так, у 2007/2008 н.р. здійснено перший набір абітурієнтів за новими подвійними напрямками вищої професійної освіти, другою із яких була іноземна мова. У контексті нашого

дослідження найважливішими є «дошкільна освіта», «початкова освіта», «професійна освіта», «корекційна освіта», «соціальна педагогіка» в галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра.

Слід відзначити, що останнім часом суттєво розширилися країнознавчий та культурологічний аспекти іншомовної підготовки майбутніх учителів. Якщо раніше, абсолютно виправдано, всю увагу було зосереджено на етнокультуролінгвістиці тієї країни, мову якої вивчали, то у світлі нової освітньої політики Європи ця географія розширилася і дала додаткові знання з розмаїття культур, мов, національних систем освіти для природного входження студентів у європейську вищу освіту.

Іншомовна підготовка майбутнього вчителя на рівні бакалавра включає: лінгвістичну освіту, міжкультурну комунікацію, лінгвістику і нові інформаційні технології. Іншомовна освіта майбутніх учителів з означеної галузі почала будуватися на вивченні теорії мов, теорії і методики викладання іноземних мов і культур, перекладі і перекладознавстві, теорії міжкультурної комунікації, лінгвістичних компонентах електронних інформаційних систем, іноземних мовах та культурі мов, що вивчаються.

В умовах сьогодення вагоме місце у закладах вищої освіти при іншомовній підготовці майбутнього учителя почали відводити міжнародній академічній мобільності, яка сприяла розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студентів, що включає в себе не тільки базові мовні і мовні навички, а й знайомство зі звичаями країни, мова якої вивчається.

До найбільш поширених форм академічної мобільності відносяться спільні програми, програми подвійних дипломів тощо. Поруч з відносно новими формами мобільності активно розвивалися класичні форми (стажування, участь у семінарах і конференціях).

Однак серед проблем, які ускладнювали участь українських студентів у програмах міжнародної академічної мобільності Ю. Клименко виокремлює труднощі пов'язані з визнанням українських дипломів, складність з нострифікацією

диплома європейського зразка, який, як відомо, визнається усіма країнами ЄС [12].

Ми погоджуємося з думкою С. Здіорук про те, що академічна мобільність майбутніх учителів іноземних мов розвивається в Україні дуже повільно. Поїздки за кордон здійснюються за власні кошти студентів, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо. Закордонне навчання й стажування за рахунок ЗВО або держави становило менше 10 % від офіційно оголошеної кількості «мобільних українських студентів». Більшість академічних обмінів студентів відбуваються шляхом укладення двосторонніх договорів між університетами різних країн. Міністерство освіти зафіксувало цей стан речей в «Примірному положенні про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України», затвердження якого стало звичайною формальністю, що ніяк не сприяє розвитку академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов [12].

Для першої третини ХХІ століття стало характерним використання інноваційних технологій та активних методів та засобів навчання, які зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його самовираження і розвитку.

До таких відносимо:

– діалогічну технологію, спрямовану на розвиток інтелекту студента як діалогізму свідомості через залучення до діалогу культур з метою формування самобутнього інтелектуального самовиявлення та креативного мислення. Така технологія аналогічна культурологічному підходу до навчання іноземних мов, задекларованому в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, і передбачає передачу культурних надбань і культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному і міжнародному рівні;

– технологію збагачення, що базується на ідеї важливості інтелектуального виховання студента через актуалізацію та ускладнення його власного ментального досвіду, до складу якого входять когнітивні, метакогнітивні та інтенційні компоненти. У навчанні іноземних мов збагачення

ментального досвіду особливо інтенсивно відбувається під час формування вмінь чотирьох видів мовленнєвої діяльності;

– технологію навчання у співробітництві, яка наголошує на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності й комунікативних навичок для виконання спільного завдання, досягнення спільної мети у форматі роботи в команді. У навчанні іноземних мов професійного спрямування така технологія широко використовується в режимі парної роботи, роботи в групах;

– особистісно-орієнтовану, або особистісну, технологію, спрямовану на саморозвиток студента через допомогу йому у створенні власної цілісної картини світу на основі науково-технічних і культурних надбань людства завдяки повноцінному становленню головних ліній психічного розвитку – спостереження, мислення, практичної діяльності. Основою особистісної технології є комплексний підхід, який орієнтує побудову системи розвитку на цілісну особистість, а не на окремі її якості, сприяє всебічному розвитку особистості тощо;

– активуючу технологію, яка головною метою проголошує підвищення пізнавальної активності через широке застосування проблемних ситуацій з опертям на пізнавальну активність і пізнавальну мотивацію;

– формувальну технологію, яка орієнтована на розумовий розвиток студента через формування розумових дій з їх чіткою етапізацією: мотивація, складання схеми орієнтовної основи дій, матеріалізована дія, вербально представлена дія, розумова дія;

– кооперативну (групову) навчальну діяльність – форму (модель) організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. До групового навчання зараховуємо роботу в парах, у групах змінного складу.

Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати навчальний процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовили необхідність використання

інтерактивних технологій (ІТ) та інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ).

Однією з основних форм ІТ стало застосування методу проектів, який дав можливість студентам демонструвати не лише мовні уміння і навички, а й здатність до творчого мислення. Цей вид роботи сприяв розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності, забезпечував особистісно-орієнтоване та комунікативне навчання тощо.

Упровадження у навчальний процес ІКТ позначене поступовою зміною кількісних та якісних характеристик засобів, збільшенням обсягу інформаційних потоків, зміною технологій викладання, трансформацією систем взаємостосунків у системах «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів». Це, своєю чергою, вимагало інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу за такими напрямками: використання мультимедійних технологій, організація самостійної роботи студентів у лінгафонній лабораторії, програмно-педагогічне забезпечення навчального процесу, створення банку автентичних довідково-інформаційних джерел.

Зокрема, в процесі іншомовної підготовки майбутнього вчителя почали широко використовувати електронні підручники і посібники; електронні словники, енциклопедії та довідники; електронні бібліотеки; тренажери і програми тестування; освітні ресурси Інтернету; науково-дослідні роботи і проекти; інтерактивні карти й атласи; інтерактивні конференції та конкурси; дистанційні курси; DVD- і CD-диски з ілюстраціями, аудіо- та відеоматеріалами; інтерактивну дошку; мультимедійний проектор та ін.

З метою технологічного забезпечення компетентнісного підходу у окремих закладах вищої освіти почали розробляти технологію мережевого електронного професійного портфоліо майбутнього вчителя іноземних мов, яка спрямована на розвиток професійної компетентності. З технологією портфоліо тісно пов'язана технологія критеріального оцінювання, головною функцією якої є аналіз процесу, зворотний зв'язок, який дозволяє виявити особливості

протікання процесу навчання у стінах закладах вищої освіти. Звідси велике значення почало надаватися критерійному моніторингу і самооцінці студентів.

Аналіз відповідей 26 викладачів іноземних мов показав, що в університеті не здійснюється цілеспрямована робота, спрямована на формування у майбутніх учителів іноземних мов професійної компетентності. Серед основних проблем, що ускладнюють формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, викладачі виокремлюють недостатність: необхідної науково-методичної літератури (34,2%), практичної спрямованості професійної підготовки (40,8%), організації педагогічної практики (43,7%), матеріального стимулювання викладачів (33,1%), організації самостійної роботи студентів (22,3%), матеріально-технічного забезпечення навчального процесу (14,0%), низька якість викладання іноземних дисциплін (14,8%).

У новій системі навчання (бакалавр – магістр) педагогічна практика продовжує зберігати свої позиції, хоч і дещо скорочена в обсязі. Вона передусім необхідна тому, що сучасні загальноосвітні навчальні заклади вимагають фахівця, здатного забезпечити і гарантувати кожному випускникові української школи володіння іноземною мовою на рівні, рекомендованому Радою Європи: початкова школа – рівень А1, основна школа – рівень А2, старша школа нефілологічний профіль – рівень В1; старша школа філологічний профіль – В2 [9].

Основні завдання педагогічної практики студентів ЗВО України були ще окреслені у «Положеннях про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів» № 93 (1993), та полягали у закріпленні і поглибленні теоретичних і виховних знань студентів на основі «занурення» в реальний, педагогічний процес, послідовному формуванні у студентів психологічної готовності до роботи в школі [19].

Незмінним залишилося і те, що педагогічна практика для майбутніх учителів іноземних мов, як це було раніше, розпочинається з другого курсу.

Серед традиційних видів практик виокремлюємо практику в літніх оздоровчих таборах (з другого курсу), не

обов'язкову для деяких спеціальностей, навчальну та виробничу практики.

Завдання навчальної практики (II–III курс) – ознайомити студентів зі специфікою майбутнього фаху, отримати первинні професійні вміння і навички із загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін [20]. Мета виробничої практики (IV курс) – закріпити та поглибити теоретичні знання, отриманих студентами впродовж вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок [21]. Цей вид практики став невід'ємною частиною підготовки до професійної діяльності майбутніх висококваліфікованих фахівців, які отримують диплом бакалавра та спеціаліста.

В останнє десятиріччя під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі іноземних мов отримали широкі можливості для застосування професійних компетенцій. Зокрема, для бакалавра філології, вчителя іноземної мови основної школи з чотирирічним терміном навчання педпрактика розпочинається у VIII семестрі і триває 6 тижнів. Для спеціаліста – вчителя англійської і французької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи педпрактика розпочинається у II семестрі і також триває 6 тижнів. У II семестрі заплановано педпрактику (асистентську та науково-дослідну) і для студентів ОКР «магістр», яка триває впродовж 4 тижнів.

Аналіз програм педагогічної практики та методичної літератури дали нам змогу у структурі педагогічної практики з іноземної мови виокремити такі етапи: підготовчий (ознайомлювальна практика), основний (навчальна практика) і завершальний (стажування).

На підготовчому етапі студенти знайомляться із системою навчально-виховної роботи в школі; розширюють уявлення про сутність діяльності вчителя іноземної мови; формують професійно значущі вміння, необхідні для вирішення конкретних педагогічних і методичних задач; опановують такі вміння як: аналіз дій вчителя на занятті, розробка і проведення фрагментів уроків, позакласні заходи з іноземної мови.

Сьогодні педагогічна практика на підготовчому етапі відрізняється вищим рівнем цілісності, оскільки набула виробничого характеру. На основному етапі студенти окрім того, що опановують уміння аналізувати урок, здійснювати тематичне і поурочне планування та проводити уроки стали використовувати презентації Microsoft Power Point та інші сучасні технології навчання іноземних мов.

Основною метою завершального етапу педагогічної практики з іноземної мови стало визначення ступеня сформованості професійної компетенції і ступеня готовності майбутнього вчителя до самостійної педагогічної діяльності. Завдання цього етапу педагогічної практики частково збігаються із завданнями попереднього етапу, проте носять поглиблений характер і полягають у тому, щоб навчити студентів співвідносити мету навчання іноземної мови з можливостями учнів, урахувати їх вікові інтереси при плануванні уроків, організувати цілісний навчально-виховний процес і моніторити його, моделювати процес оволодіння учнями іноземною мовою як творчий, розвивати креативні здібності учнів.

Починаючи з 2015/2016 н.р. за підсумками практики студент – майбутній учитель іноземних мов почали надавати звітну документацію у формі портфоліо. Накопичення і систематизація матеріалів портфоліо ведеться з метою демонстрації значущих результатів практичної підготовки студента, відстеження його індивідуального прогресу. Портфоліо стало одночасно і елементом системи контролю, і засобом співуправління якістю професійно-педагогічної підготовки.

Отже, в сучасних умовах склалася ситуація, що сприяла створенню цілісної (комплексної) наукової теорії і методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов до навчально-виховної роботи в процесі педагогічної практики. Студенти-практиканти отримали більшу самостійність у плануванні та проведенні навчально-виховного процесу з іноземної мови в школі. Цьому сприяв великий досвід, накопичений ВПНЗ країни впродовж багатьох років.

Проте досвід роботи на факультеті іноземної філології УДПУ імені Пала Тичини упродовж 2005–2016 рр. дозволив, окрім позитивних моментів, виявити і низку негативних, з якими стикається студент-практикант під час проходження педагогічної практики:

- недостатня скоординованість співпраці вузів з базами практик; формальний підхід до роботи з практикантами;
- різні і не завжди узгоджені вимоги представників організацій і керівників практики до студентів; непідготовленість методистів і керівників до роботи в аспекті оцінювання сформованості компетенцій (у деяких випадках адміністрація шкіл призначає керівниками практики недостатньо досвідчених учителів);
- перевантаженість шкільною документацією не завжди дозволяє педагогам приділяти достатньо часу роботі зі студентом-практикантом;
- більшість шкіл не надає студентам можливості організувати позаурочну діяльність учнів (наявність двох змін, відсутність вільних кабінетів, перевантаженість студентів факультетів іноземних мов).

Ураховуючи накопичений позитивний досвід і деякі недоліки в іншомовній підготовці майбутнього вчителя у процесі проходження педагогічної практики, доходимо висновку, що педагогічна практика з іноземної мови була і залишається основою розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, що сприяло глибшому розумінню сутності та специфіки професії вчителя іноземної мови, формуванню його комунікативної компетенції, розвитку організаторських умінь, виробленню тактики і стратегії педагогічного спілкування, оволодінню різними технологіями навчання та виховання у співпраці, формуванню культурно-естетичної компетенції майбутнього педагога.

Самостійна робота майбутніх учителів іноземних мов, як і вкінці 90-х років ХХ століття, продовжує організовуватися у

формі аудіопрактикуму, який проводять у лінгафонних кабінетах факультету згідно з попередньо укладеним графіком, внесеним у розклад занять студентів.

Проведення аудіопрактикуму навчально-методично забезпечується автентичними аудіо- та відеоматеріалами, на основі яких розроблено завдання до лабораторних робіт, що мають на меті формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок студентів-філологів. Проте завдання до лабораторних робіт почали укладати за тематичним принципом для кожного етапу навчання, узгоджуючи з тематикою відповідних змістових модулів, зазначених у програмах таких фахових дисциплін, як практика усного і писемного мовлення, практична граматики, практична фонетика, теорія і практика перекладу.

В останнє десятиріччя, відповідно до вимог ЄКТС, індивідуальну роботу як форму організації навчального процесу почали проводити у позааудиторний час за попередньо встановленим графіком з урахуванням потреб і можливостей студентів.

Водночас індивідуальне науково-дослідне завдання стало передбачати такі види завдань, які спрямовані на розвиток комунікативних компетенцій студентів, а саме:

запам'ятовування певного обсягу інформації за рахунок уважного прослуховування і конспектування оглядових лекцій з теми програмових юнітів;

– робота з конспектами лекцій, вивчення лексичних блоків; опрацювання літературних джерел (конспектування самостійно вивченого матеріалу, написання рефератів, творів, робота над студентськими проектами);

– робота з каталогами звичайних і електронних бібліотек, інформаційно-пошуковими сервісами мережі Інтернет; опрацювання навчального матеріалу за першоджерелами, науковою і спеціальною літературою;

– читання автентичних художніх текстів з подальшим їх опрацюванням; робота в лінгафонному кабінеті;

– опрацювання додаткової літератури та виконання граматичних завдань, спрямованих на закріплення та

автоматизацію навичок використання граматичних структур у сфері непідготовленого мовлення та ін.

Інноваційною формою організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти стала дистанційна освіта.

На думку Я. Черньонкова, дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це технологія-система, що базується на принципах відкритої підготовки, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування, зокрема й у реальному часі. Дистанційна підготовка – це процес взаємодії між викладачем і студентом, ізольованими у просторі (спеціально створене розвивальне середовище) [26].

Зміст дистанційної освіти, спрямований на іншомовну підготовку майбутнього вчителя, визначено в навчальних планах і програмах та реалізовано безпосередньо в навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [29].

Основним засобом дистанційного навчання майбутнього вчителя іноземних мов став електронний підручник, матеріал якого укладається з урахуванням принципів програмованого управління процесом засвоєння знань. Такий підручник забезпечив реалізацію провідних дидактичних принципів, зокрема наочності, свідомості, активності, систематичності, послідовності, доступності тощо. Водночас друковані матеріали (підручники, навчальні посібники, робочі зошити, конспекти та кейс-курси – повний комплект друкованих навчальних матеріалів) залишилися основними засобами дистанційної іншомовної освіти, оскільки мають низку переваг: доступність, зручність у використанні.

Контроль при дистанційному вивченні іноземних мов здійснюється у формі тестів, контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем. До того ж у разі застосування тесту перевірку та оцінювання відповідей система дистанційного навчання здійснює автоматично.

Вивчивши практичний досвід закладах вищої освіти з дистанційною формою навчання, ми дійшли висновку, що така форма навчання має свої недоліки, адже носить опосередкований характер телекомунікаційного спілкування викладач – студент і пов'язані з цим обмежені можливості їх міжособистісної взаємодії (зниження безпосереднього впливу особистості викладача, можливості живого спілкування один з одним), що зменшує виховний потенціал навчання і переваги – саме така форма навчання полегшує підготовку до практичних занять, дозволяє максимально активізувати самотійну роботу студентів, що в умовах вищівського навчання особливо важливо, оскільки майбутній фахівець має вміти самотійно організувати свою пізнавальну діяльність.

Контроль успішності, як управлінська функція, залишився однією із найважливіших складових професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО, охопивши низку елементів: стандартизація цілей, перевірка, оцінка, облік. Ураховуючи важливе значення контрольних заходів для забезпечення якості навчання в системі іншомовної освіти, у ці роки дедалі більшу увагу почали приділяти питанням комплексної діагностики успішності майбутніх учителів іноземних мов.

Зокрема, перевірку знань, умінь і навичок студента – майбутнього вчителя іноземних мов почали здійснювати за такими формами контролю: попередня, поточна, тематична перевірка (міжсесійний контроль); консультація, курсові роботи, колоквиум, залік (рубіжний контроль); семестрові екзамени, випускна атестація, дипломні роботи (підсумковий та заключний контроль).

У більшості ЗВО моніторинг і діагностика професійних знань і умінь проводилися в традиційних формах – в процесі практичних занять, в ході дослідницької роботи студентів, практичної підготовки, під час сесій. Однак необхідно відзначити недостатність розроблених тестових систем, що дозволяли б оцінити професійну грамотність майбутніх учителів іноземних мов.

Таким чином, дослідивши процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі, ми виділяємо її основні компоненти, представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Компоненти системи іншомовної підготовки
майбутнього вчителя у ЗВО**

Компоненти	Види/форми
1. Навчально-організаційна робота	<ul style="list-style-type: none"> – навчальні плани; – типові і навчальні програми; – освітньо-каліфікаційна характеристика вчителя іноземних мов.
2. Інноваційні технології	<ul style="list-style-type: none"> – діалогічна; – технологія збагачення та навчання; – технологія навчання у співробітництві; – особистісно-орієнтована; – активуюча; – формувальна; – кооперативна (групова); – інтерактивні технології; – інформаційно-комунікативні; – мультимедійні.
3. Педагогічна практика	<ul style="list-style-type: none"> – практика в літніх оздоровчих таборах (з другого курсу); – навчальна практика; – виробнича практика.
4. Самостійна та індивідуальна робота	<ul style="list-style-type: none"> – традиційні: аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, перегляд автентичних навчальних відеокурсів, написання творів, написання рефератів, есе, художніх творів; докладний письмовий стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів; – інноваційні – дистанційна освіта.

5. Контроль успішності студентів	<ul style="list-style-type: none"> – міжсесійний контроль (попередній, поточний, тематичний); – рубіжний контроль (консультація, курсові роботи, колоквиум, залік); – підсумковий контроль (семестрові экзамени, державні экзамени, дипломні роботи).
----------------------------------	--

Отже, інтеграція вітчизняної системи освіти в єдиний європейський простір вищої освіти, приєднання до Болонської декларації спровокували як позитивні так і негативні зміни в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

До позитивних відносимо: переорієнтація цілей педагогічної освіти на розвиток педагога як людини культури і компетентного професіонала деструктуризацію педагогічної системи освіти, що стосується уніфікації і стандартизації навчальних планів і програм; перехід до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного зразка; збільшення кількості годин для самостійної роботи; популяризацію подвійних спеціальностей, що дають змогу майбутнім фахівцям відчувати себе «Вчителями іноземних мов», а не вчителем англійської, німецької, французької мов тощо; створення цілісної наукової теорії і методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов до навчально-виховної роботи в процесі педагогічної практики; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів. Негативними вважаємо – недостатня кількість годин для практичного вивчення іноземної, уповільнений розвиток міжнародної академічної мобільності студентів факультетів іноземних мов, недосконалість системи оцінювання якості знань майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз досвіду іншомовної підготовки майбутнього вчителя у закладах вищої освіти вказує на необхідність подолання певних труднощів, які наявні в сучасній системі вищої освіти України та запровадження нових підходів до

рівня знань, навичок, особистісних і професійних компетентностей випускників закладів вищої освіти вимагає радикальної організаційної перебудови навчального процесу у вузі одночасно з необхідністю впровадження нових шляхів подолання труднощів.

Охарактеризуємо шляхи подолання труднощів у іншомовній підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти України.

1. Формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій. До таких технологій відносимо: проблемне навчання, метод проектів (дослідницькі та творчі проекти), комп'ютерні презентації, відео ролики та ін.).

Для реалізації цього напряду пропонуємо: розробити навчально-методичний комплекс навчання іноземним мовам, що враховує специфіку майбутньої спеціальності, характер зв'язків і відносин елементів професійної підготовки; здійснити відбір змісту дидактичного матеріалу для самостійної роботи відповідно до цілей підготовки майбутніх учителів іноземних мов за спеціальністю; сприяти формуванню у студенті в факультетів іноземних мов навичок самоосвітніх технологій та інноваційного проектування.

2. Розробка і реалізація програм подвійного диплома. На сьогоднішній день в Україні не існує уніфікованої і загально визнаної системи створення і супроводу програм подвійного диплому. Перед закладами вищої освіти, які планують або реалізують програми подвійних дипломів, постає чимало об'єктивних проблем, таких як відсутність достатнього досвіду налагодження взаємовигідного освітнього співробітництва, недостатність фінансових ресурсів, проблеми законодавчого та фіскального характеру, збереження та розвиток науково-педагогічних шкіл, фінансування програм. Фінансова складова є вкрай важливою для студентів програм подвійних дипломів і є визначальною у прийнятті рішення щодо участі в програмі подвійного диплому. На сьогоднішній день проблема фінансування в основному вирішується за рахунок грантової підтримки різними європейськими

фондами. Крім того, питання реалізації програм подвійного диплому вимагає постійного діалогу сторін і обміну досвідом для вирішення такого глобального завдання як висока академічна якість.

Для вирішення цих проблем пропонуємо:

- на державному рівні – розробити комплекс нормативних і методичних матеріалів з організації програм подвійних дипломів, що включає: порядок дотримання певних правових режимів (наприклад, порядок перебування іноземних викладачів і дослідників на території України); порядок оподаткування осіб, які беруть участь в програмах подвійних дипломів; формування пакету законодавчих пропозицій для ефективної реалізації програм подвійних дипломів, в тому числі пропозицій для вирішення проблеми паспортно-візового супроводу учасників програм подвійних дипломів; виділення державної лінії фінансування навчання студентів; впровадження програм академічної мобільності студентів і викладачів, що включає конкурсну підтримку «організованої мобільності» в рамках програм подвійних дипломів;

- на міжвузівському рівні – створити центр підтримки мережевої взаємодії університетів, що реалізують програми подвійних дипломів; вивчати досвід кращих програм і поширювати цей досвід; розробляти інформаційне забезпечення реалізації програм подвійних дипломів. Цей напрям є особливо перспективним, оскільки збільшує можливості особистісного, а згодом і професійного розвитку студентів, розширює можливості вторинної соціалізації.

3. Широке використання ІКТ в процесі професійної підготовки. Для вирішення цього завдання рекомендуємо:

- продовжувати розвивати мережу ресурсних центрів;
- викладачам іноземних мов опанувати технологіями, що дозволяють створювати власні цифрові освітні ресурси; інтегрувати в практику викладання іноземних мов нові інформаційні технології;

- організувати форуми на сайтах освітніх установ і органів управління освітою для обговорення питань організації іншомовної освіти;

- розширити ресурсну базу дистанційної іншомовної освіти; організувати постійно діючі дистанційні семінари з актуальних проблем лінгвістики, педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов міжнародного, всеукраїнського і регіонального рівнів.

4. Підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Для вирішення цього завдання пропонуємо:

- розширити перелік програм підвищення кваліфікації;
- збільшити кількість годин, що відводяться в рамках програм підвищення кваліфікації на мовну підготовку; зміцнювати зв'язки між закладами вищої освіти України і зарубіжних країн для обміну педагогічним досвідом; щорічно організовувати мовні стажування для майбутніх учителів іноземних мов;

- підтримувати тісний контакт з представниками регіонального науково-педагогічної спільноти;

- сформуванати кадровий потенціал наукових консультантів з питань іншомовної освіти;

- залучати провідних вітчизняних фахівців до вдосконалення методики викладання іноземних мов при проведенні науково-практичних заходів; підвищити чисельність викладачів іноземної мови, які мають вищу професійну освіту і отримали за підсумками атестації вищу кваліфікаційну категорію;

- проводити регулярний моніторинг задоволеності вчителів іноземної мови організацією науково-методичного супроводу.

5. Вдосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Перехід на компетентнісну модель навчання у ЗВО потребує відповідних змін в системі контролю і оцінки якості сформованості компетенцій майбутніх учителів іноземних мов. Виходячи з того, що мета навчання передбачає формування

комунікативної особистості, при розробці стратегій контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов доцільно говорити про її ступеневий характер й запровадження самостійного моніторингу прогресу майбутніх спеціалістів. Такий підхід дозволить визначити актуальний рівень володіння компетенціями, сприятиме оволодінню студентами ефективними технологіями з метою підвищення їх рівня засвоєння іноземних мов, забезпечить мотивацію учнів до самостійної діяльності з урахуванням їхніх потреб та інтересів.

Для вирішення цього завдання рекомендуємо:

- створити систему управління якістю професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти; підвищити ефективність технологій управління якістю професійної підготовки студентів;

- здійснити стандартизацію професійної підготовки та розробку відповідних критеріїв оцінки її якості з урахуванням міжнародного та вітчизняного досвіду;

- проводити систематичний моніторинг рівня підготовки студентів факультетів іноземних мов;

- розробити і впровадити програми дистанційного тестування; створити механізми участі споживачів освітніх послуг і громадських інститутів в оцінці якості іншомовної освіти у закладах вищої освіти;

- розробити науково-практичні методи діагностики якості професійної підготовки; створити умови для забезпечення функціонування механізму контролю якості;

- вдосконалити систему державної атестації педагогічних кадрів системи педагогічної освіти;

- посилити особистісну спрямованість професійної підготовки за рахунок підвищення пізнавальної активності, самостійності та рівня відповідальності за кінцевий результат навчання.

6. Посилення практичної спрямованості освітнього процесу. Для вирішення цього завдання пропонуємо: розглянути можливість проведення безперервної педагогічної практики студентів на базі кращих шкіл; продовжити роботу щодо забезпечення наступності змісту професійної підготовки

майбутніх учителів іноземних мов (спеціалістів, магістрів) в системі (тріаді) «школа - педагогічний університет-школа».

7. Упровадження перспективного зарубіжного досвіду. Порівняльний аналіз історичного розвитку систем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов провідних західних країн (США, Чехія, Великобританія, Німеччина, Франція та ін.) дозволяє констатувати, що на сьогоднішній день сформувалися 3 принципово важливі відмінності у зарубіжному досвіді, які рекомендуємо як інноваційне поле для ефективних шляхів вдосконалення означеної підготовки у вищих закладах освіти.

По-перше, отримання кількох рівнів базової педагогічної освіти, й, відповідно кількох варіантів диплому про вищу педагогічну освіту, які дають можливість адміністрації школи диференціювати вчительський функціонал майбутнього педагога, створювати природну кадрову конкуренцію і проводити відбір найбільш підготовлених працівників.

По-друге, активізація практичної підготовки майбутнього вчителя до роботи, а не на теоретичний багаж, аж до системи референдіата, коли отримання диплома про освіту пов'язується не стільки зі складанням іспитів та захистом кваліфікаційної роботи, скільки з успішним післявузівським стажуванням молодого фахівця в школі, де він доводить, що отримані знання і компетенції реально застосовні, і школа отримує підготовленого фахівця.

По-третє, високий соціальний статус вчительської професії, що проявляється в можливості реалізовувати кар'єрний ріст за рахунок освоєння вчителем за власною ініціативою (і за свій рахунок) фахових компетенцій, що збільшують статус педагога і його заробітну плату, наявність конкуренції в педагогічній професії; розширені функції професійної діяльності майбутнього педагога зокрема, педагога-дослідника, аналітика, діагноста, вихователя, предметника, психолог, тьютора, координатора проєктів, соціального педагога, корекціоніста, організатора. Ці відмінності можна розглядати як основні напрями професійної

підготовки, які можна застосовувати в українських закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко О. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в контексті модернізації вищої освіти в Чеській республіці. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. Харків: НТУ «ХП», 2015. Вип. 43 (47). С. 70–76.

2. Базова В. І. Організаційні засади у підготовці викладачів іноземних мов у ВНЗ Німеччини в умовах Болонського процесу. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. К., 2011. Вип. 5(18). С. 9 –18.

3. Бідюк Н. М. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 жовтня 2011 р.* Хмельницький: Авіст, 2011. С. 51–55.

4. Биндас О. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 252 с.

5. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2015. 236 с.

6. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія. Херсон: Айлант, 2009. 224 с.

7. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителей во Франции (современное состояние и актуальные проблемы). *Новые методики преподавания французского языка как иностранного: монография (на фр. яз.)*. Лилль: Atelier National de reproduction des thses, 2009. 497 с.

8. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови у ВНЗ Польщі й України: компаративний аналіз. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 1 (17). С. 153–159.

9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

10. Загоруйко Л. О. Періоди розвитку польської іншомовної освіти (частина II). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 1 (23). С. 15–20.

11. Здіорук С. І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір: аналітична записка [Електронний Д 44.053.01 201 ресурс]. doi: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>

12. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 291 с.

13. Колесніченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції: стан і проблеми модернізації. *Наукові записки КДПУ* / ред. кол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград: КДПУ, [б. р.]. Вип. 121, ч.1. 2013. С. 75–80.

14. Козубовська І. В., Леврінц М. І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка*: наук. журнал / гол. ред. Н. М. Бідюк. К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 127–135.

15. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 127–134. doi : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_3-4_21.

16. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 47. С. 66–70.

17. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. авіац. ун-т. Київ, 2015. 20 с.

18. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. К., 2005. 20 с.

19. Положення про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. Проект. К., 2000.

20. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Міносвіти; Наказ, Положення, Форма типового документа від 08.04.1993 № 93. URL: [http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93) (дата звернення: 16.03.2016).

21. Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» від 22 жовтня 1973 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1973. № 23. 38 с.

22. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 33. С. 40–44.

23. Смелянська В. В. Особливості підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи: американський досвід. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. 2013. № 2. С. 227–232. (Сер.: Психолого-педагогічні науки). doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_2_42.

24. Смирнов С. Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.

25. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – Тернопіль, 2011. 20 с.

26. Черньонков Я. О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма. *Наукові записки КДПУ / ред. кол.: О. А. Семенюк [та ін.]*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 136. С. 528–533. (Серія : Філологічні науки (Мовознавство)).

27. Шабалина З., Турчанинова Ю. Совершенствовать психолого-педагогическую подготовку учителей. Народное образование. 1985. № 10. С. 38–40.

28. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 438 с.

29. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

30. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training : a foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottadidattica*. 2008. Vol. 1. P. 32–53.

31. Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. Educational Psychology. Windows on Teaching. Brown & Bench mark publishers, 1997. 416 p.

32. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. *Final Report*. 2004. 124 p.

33. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 3rd edition. – Pearson Education ESL, 2001. – 370 p.

34. Kantelinen R., Pollari P. Foreign language education at the primary level in Finland R. Kantelinen. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education*. 2008. Vol. P. 10–22. doi: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf.

35. Mufwene S. The Ecology of Language Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

36. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial Level – Undergraduate and Graduate) (For K–12 and Secondary Certification Programs). URL: www.actfl.org (дата звернення 29.02.2017).

37. Raud N. Foreign language education at the primary level in Estonia. R. Kantelinen, E. L. Sokka-Meaney & V. Pogosian. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education*. 2008. Vol. 6. P. 37–44.

doi: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf.

38. Ricento T., Write W. Language Policy and education in the United States. Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education; ed. by S. May, N. Hornbcrger. Springer Science, Business Media LLC, 2008. P. 285-300.

39. Teacher Education Policy in Europe: mapping the landscape and looking to the future. TEPE 2nd annual conference materials. University of Ljubljana, 2008. P. 7-28.

РОЗДІЛ II

ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРН

Одним із основних завдань діяльності ЮНЕСКО є сприяння отриманню освіти впродовж життя всім, хто її потребує, адже саме освіта відіграє основну роль у становленні і розвитку особистості, економічному зростанні та зміцненні соціальних зв'язків, є важливим інструментом боротьби з бідністю та одним із найбільш пріоритетних напрямків соціальної політики в країнах Європи. Дедалі частіше освіту розглядають у контексті соціалізації, адже формування особистості та її розвиток у соціумі можуть бути успішними лише тоді, коли будуть враховані всі внутрішні та зовнішні чинники, які на неї впливають, їхні складні взаємозв'язки [2, с. 3].

Соціалізація як об'єктивний багатоаспектний процес відбувається у взаємодії особистості, що формується, із соціальним довкіллям. Ця взаємодія може мати як свідомий, цілеспрямований, так і спонтанний характер, відбуватися як на міжособистісному рівні, так і на рівні стосунків особи із суспільними інституціями [18, с. 150]. Процес освіти є соціальною дією, що визначає соціалізацію людини, усі її основні якості та характеристики. «Освіта проявляє себе як практика соціалізації та наступності поколінь. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію і сприяє адаптації людини до нових умов» [16, с. 54].

Термін «соціалізація» має міждисциплінарний характер. Його розглядають в межах соціальної філософії, філософської антропології, культурології та аксіології. До нього звертаються соціальна психологія та педагогіка. Соціалізація належить до універсальних соціальних явищ, пов'язаних із становленням людини та суспільства і, отже, притаманних будь-яким

культурам. Тому це поняття відіграє роль загального підґрунтя для зіставлення та порівняння тих культур і країн, які їх уособлюють та їхніх педагогічних систем. У цьому полягає важливе методологічне значення цієї категорії для порівняльно-педагогічних досліджень [19, с. 4].

Термін «соціалізація» був запроваджений у наукову систему понять американським соціологом Ф. Гіддінгсом наприкінці ХІХ століття у праці «Теорія соціалізації» [50]. За Ф. Гіддінгсом, «соціалізація – процес розвитку соціальної природи людини» [28, с. 4]. Фундаментальні праці американських та західноєвропейських педагогів, психологів і соціологів, таких як Х. Бассетт (H. Bassett), Т. Ваєт (T. Wyatt), С. Денхам (S. Denham) [43], Дж. Мід (G. Mead) [67], Т. Парсонс (T. Parsons) [68], Т. де Шарден [33] розкривають суть процесу соціалізації та особливості його проходження.

Розкриттю поняття «професійна соціалізація», як складової загального поняття «соціалізація», присвячено не так багато досліджень зарубіжних учених. Американські науковці І. Вайс (I. Weiss), Дж. Рем (J. Ram), А. Кнаан (A. Snaan), Р. Ландау (R. Landau) [61] досліджують професійну соціалізацію у межах навчальних програм зі спеціальності «Соціальна робота» студентів США та Ізраїлю [81]. Вартою уваги є робота Д. Даніельсон (D. Danielson), яка є спробою дослідити відношення між професійною соціалізацією, здатністю критично мислити, характером навчальної підготовки та ефектом, який можуть мати певні демографічні чинники на студентів-медиків [41]. Різницю між професійною соціалізацією чоловіків та жінок, які мають стати кандидатами наук зі спеціальності «Комп'ютерні науки», досліджує М. Бартон (M. Burton) [39].

Однією з перших теоретичних праць німецькою мовою стосовно професійної соціалізації стала монографія К. Люшера (K. Lüscher) «Процес професійної соціалізації» [66], у якій було досліджено окремі аспекти професійної соціалізації у школі і ВНЗ як основних соціалізаційних інституціях. Окрім захоплення до теоретичної дискусії, автор прагне ознайомити читачів Німеччини із американськими підходами до розуміння

професійної соціалізації. Німецький науковець Б. Кершнер (B. Kerschner) у своєму дослідженні «Професійна соціалізація у трансформаційних суспільствах – приклад 5 нових федеральних земель» поряд із теоретичним обґрунтуванням теорій соціалізації та трансформації аналізує розвиток професійної соціалізації у п'яти нових федеральних землях після 1990 року, порівнюючи професійну соціалізацію у НДР та ФРН [58]. Дослідники А. Бам (A. Bammé), Х. Егерт (H. Eggert), В. Лемперт (W. Lempert) [36], П. Гроскурт (P. Groskurth) [52,53], К. Корнеліус (C. Cornelius) [40], В. Хайнц (W. Heinz) [55] розглядають професійну соціалізацію у поєднанні з вибором професії та впливом професії на розвиток особистості. Теоретичним вивченням професійної підготовки та професійної соціалізації учнів гімназій займається Х. Фрех (H. Frech) [47]. Учені У. Ланге (U. Lange), К. Харні (K. Harney), С. Ран (S. Rahn) та Х. Штаховські (H. Stachowski) у розробленому ними підручнику надають інформацію щодо етапів професійної соціалізації у процесі життя. Завдяки огляду стану розроблення дослідження, а також завдань дослідження, пропонуються скорочені оригінальні статті, що в науковій літературі становлять теоретичну основу проблеми [62].

В умовах становлення в Україні системи освіти, яка б задовольняла потреби суспільства та відповідала світовим стандартам підготовки фахівців, відбувається зосередження суспільної уваги на соціальній сфері, на розв'язанні проблем, пов'язаних із розвитком людини. Як шкільна, так і вища освіта має реагувати на соціальні перетворення та адаптуватися до змін у соціальних пріоритетах. Власне, пов'язані з цим питання порушуються у новітній концепції загальної середньої освіти в Україні, де особлива увагу звертають на необхідність підвищення потенціалу шкільної освіти щодо забезпечення соціального розвитку учнів, надання їм достатньої життєвої компетентності. Підіймаються питання щодо професійної соціалізації молоді, але, на жаль, вони не зовсім реалізуються на практиці.

Відтак особливого значення набуває вивчення і використання зарубіжного досвіду організації освіти та

професійної соціалізації. У цьому контексті значний інтерес для України становить досвід Німеччини, де питання функціонування закладів вищої освіти, виховання та соціалізації молоді мають давню історію та багаті традиції. Тому у своєму дослідженні зосереджуємося на професійній соціалізації фахівців у Федеративній Республіці Німеччини, адже саме там цей процес відбувається ефективно і має позитивний результат.

Вітчизняна педагогічна спадщина не є багатою на дослідження, присвячені проблемам професійної соціалізації. Лише науковці Р. Серьожникова, І. Сидоренко, Н. Пархоменко та Л. Яковицька розглядають це поняття у своїх наукових працях, які спрямовані на досягнення педагогічного змісту категорії професійної соціалізації, розкриття її значення для розвитку педагогічної науки і практики [24, 25].

Таким чином, дослідження питання професійної соціалізації фахівців технічного профілю саме у вищих навчальних закладах Німеччини не було предметом спеціальних педагогічних розвідок. Окремих аспектів проблеми торкається лише М. Зверева у своєму дослідженні «Професійна соціалізація учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції» [9] та Л. Отрощенко у науковій праці «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини» [22].

Дещо іншою є ситуація в російській педагогічній науці. Дослідженням проблеми професійної соціалізації займаються такі сучасні російські педагоги, як А. Валеева (професійна соціалізація сучасної російської студентської молоді в технічних ВНЗ) [3], Ю. Каблінова (професійна соціалізація студентської молоді: мотиваційна структура процесу) [11], Е. Студенікіна (професійна соціалізація студентів у ВНЗ: умови і процеси реалізації функції) [29].

Розглядаємо професійну соціалізацію як суспільний процес у взаємозв'язку з такими параметрами (див. рис. 1).

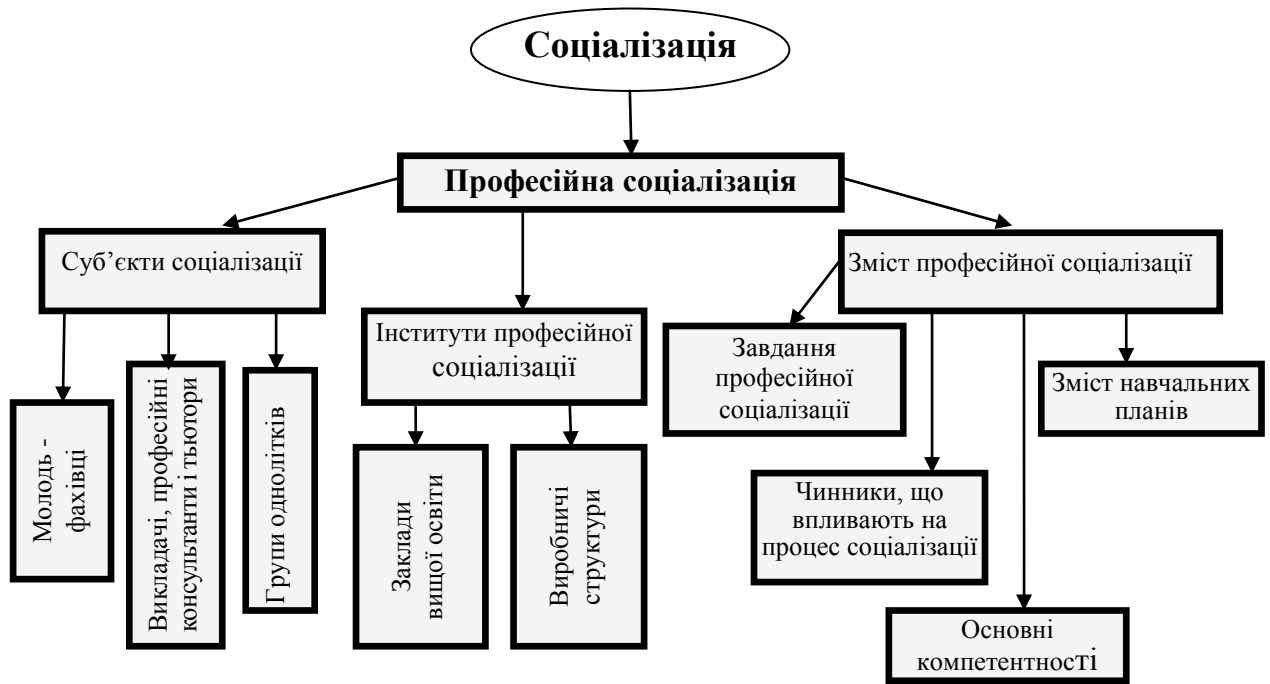


Рис. 1. Зв'язки поняття «професійна соціалізація молоді»

Можна визначити 2 групи чинників, що викликають потребу у професійній соціалізації:

– Зовнішні чинники: прискорений розвиток ринкової економіки, науки, технології, мобільність фахівців у працевлаштуванні за бажанням, включаючи потреби суспільно-економічного розвитку; визнання дипломів і рівня кваліфікації у країнах ЄС; актуалізація процесу вироблення стандартів підготовки робітників.

– Внутрішні чинники: невідповідність структури, змісту, форм і методів підготовки робітників об'єктивним потребам оновленої економіки; низький рівень конкурентоспроможності на ринку праці через вузькопрофільність професій; недостатній рівень професійно-педагогічної підготовки викладачів; відсутність у випускників закладів професійно-технічної освіти практичних умінь, навичок до роботи на виробництві.

Професійна соціалізація – це «процес засвоєння суб'єктом професійної діяльності певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену трудового колективу, демонструючи професійну майстерність» [24, с. 12]. І. Сидоренко визначає професійну соціалізацію ще і

як «...багатоплановий, суперечливий процес вступу індивіда до професійного середовища, засвоєння професійного досвіду й активного відтворення знань, норм і цінностей, які необхідні для входження в суспільні процеси і функціонування як повноправного члена трудового колективу» [25]. Вважаємо, що це визначення досить точно розкриває суть процесу професійної соціалізації.

Водночас, важко не погодитись з М. Зверевою, яка визначає професійну соціалізацію як «...складний, багатогранний процес включення індивіда в професійну практику, під час якої відбувається засвоєння професійного і соціального досвіду, самовизначення, віднаходження свого місця в суспільстві, а також процес активного професійного саморозвитку й самовдосконалення, усвідомлення своєї ролі в соціальному та професійному середовищі» [9, с. 11].

Зміст професійної соціалізації повинен забезпечувати певний резерв розвитку особистості, адже неможливо передбачити умови, що виникнуть в реальному житті. Тому основним завданням освіти, все ж таки, є навчити молодих людей учитися, завдяки чому вони зможуть поповнювати знання і вдосконалювати свій досвід, аналізувати і використовувати у своїй професійній діяльності досягнення науки й техніки. Адже суспільство зацікавлене не лише у фахівцях високого рівня, а й в активних громадянах, які здатні приймати рішення та критично мислити, гнучко реагувати на змінні умови життя.

Вартими уваги є погляди російських науковців Н. Тимченко та Е. Харченко, які стверджують, що до професійної соціалізації входять професійна освіта та трудова діяльність, розглядають професійну соціалізацію як двосторонній процес: з одного боку, це «процес входження молодого спеціаліста до професійної сфери, засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами та цінностями професійної спільноти, а з іншого – процес активної реалізації професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення» [31, с. 227].

Професійна соціалізація стала предметом активних

досліджень у Німеччині в 60-х роках минулого століття. Це явище визначали як процес, який відбувається в межах соціальних структур і має наслідки як для особистості, так і для соціуму [56, с. 483]. Тоді було помічено, що внаслідок постійних змін структури професій та умов праці професійна соціалізація триває протягом усієї професійної діяльності. Дослідження у сфері професійної соціалізації були покликані відрізнити цей процес від процесу професійної освіти та професійної кваліфікації. В той час як професійна освіта є більш-менш систематичним і методичним набуттям знань та навичок праці, кваліфікація – це передача професійних знань та вмінь у контексті специфічної організації підготовки та навчання. На противагу цим термінам, професійна соціалізація є спрямованим, але і дещо хаотичним процесом передачі думок, орієнтацій та компетенцій, завдяки яким пов'язані досвід роботи та особистісні характеристики [56, с. 484].

Дослідження процесу професійної соціалізації набуває ваги з огляду на ситуацію в політиці та професійно-технічній освіті, адже завдяки йому можна пояснити, як поєднуються професійні вміння, здатність особистості до навчання та праці під час економічних, технічних та організаційних умов праці, що постійно змінюються.

За твердженням В. Хайнца, професійна соціалізація не зводиться лише до професійного навчання, це процес розвитку знань, мотивів, ціннісних орієнтацій і соціальних компетенцій, що використовуються індивідом під час трудової діяльності. Професійна соціалізація привертає нашу увагу до процесів, унаслідок яких умови навчання, працевлаштування та праці стають об'єктом індивідуального досвіду та діяльності в межах ринку праці. З огляду на гнучкі та нестабільні умови праці очевидно, що професійна соціалізація є важливою для життя індивіда, адже робить вагомий внесок до трудової біографії [56, с. 481].

Таким чином, відбувається:

1) соціалізація до початку професійного самовизначення в сім'ї та школі, яка забезпечує набуття якостей, ціннісних

характеристик та вмінь для певної професії. Ці процеси призводять до вибору професії;

2) соціалізація під час професійного навчання, впродовж якої відбувається набуття фахівцями вмінь та навичок, необхідних для професійної діяльності;

3) соціалізація під час професійної діяльності. Цей процес акцентує на досвіді та вміннях, здобутих під час трудової діяльності, які впливають на ставлення особистості до змісту, умов та результатів праці. Сюди належать також виробниче та професійне зростання, підвищення кваліфікації;

4) соціалізація поза професією. Внаслідок потреби навчатися упродовж життя досвід неперервної освіти і перепідготовки стають важливими аспектами професійної соціалізації [55, с. 42].

Під професійною соціалізацією А. Бамм та В. Лемперт розуміють перш за все розвиток особистості у взаємозв'язку з вимогами і умовами трудового процесу. Вчені стверджують, що професійна соціалізація батьків визначає значною мірою і соціалізацію дітей унаслідок сильного батьківського впливу відносно вибору школи і професії дітьми. Професійну соціалізацію можна визначити ще й як процес засвоєння й зміни знань, умінь, мотивів, орієнтацій і зразків поведінки, що виявляються у професійній діяльності. Йдеться знову ж таки як про соціалізацію для професії, так і соціалізацію у професії, професійно зорієнтовані навчальні процеси якої охоплюють не лише кваліфікацію для професійної діяльності, а й загальний розвиток особистості [36].

Відтак, професійну соціалізацію можна розуміти як частину загального процесу соціалізації, що поділяється на два періоди: перший з них проходить заради професійної діяльності, а інший – під час неї. Професійна соціалізація починається не зі вступом до системи навчання, важливі етапи розвитку особистості відбуваються вже під час початкової соціалізації в сім'ї та школі. Коли людина вступає до професійного навчання або починає професійну діяльність вона не є «чистим листом» [48, с. 80].

Як стверджують деякі німецькі теоретики, професійна

соціалізація – це постійний процес становлення, розвитку і підготовки особистості у поєднанні з професійними вимогами в школі, на підприємстві чи ВНЗ впродовж здобуття професійної освіти, підвищення кваліфікації, а також професійної діяльності. У більш широкому змісті це поняття охоплює також навчання особистості на некваліфікованій роботі. Зокрема, німецький науковець К. Люшер зосередився на професійній соціалізації лікарів, адвокатів, медсестер, музикантів [66, с. 84]. Застосування подібної методології дало змогу провести у Німеччині емпіричні дослідження, пов'язані із соціалізацією вчителів. Слід зазначити, що певні узагальнення К. Люшера співзвучні з висновками американського дослідника професійної соціалізації В. Валлера [80]. К. Люшер пропонував звернути увагу не лише на зміни, які відбуваються в людині у процесі вивчення професійних ролей, а й урахувати вплив соціалізації на структуру соціалізаційних організацій [66, с. 105].

Професійна соціалізація визначається як домінуючий фактор існування людини у суспільстві, яка у процесі професійної освіти і діяльності набуває певного статусу (тобто соціальної позиції, що пов'язана з соціальними і фінансовими можливостями). Вагомим чинником, який впливає на соціалізацію дітей, є успішна професійна соціалізація батьків та їхнє ставлення до своєї професії [82, с. 95].

Німецький дослідник П. Гроскурт (P. Groskurth) тлумачить професійну соціалізацію як «постійний процес навчання особистості у поєднанні з вимогами процесу виробництва» й погоджується з Г. Вурцбахером та У. Шлотманом, що професійна соціалізація впливає на розвиток особистості й має значення не лише для набуття професійних ролей, але й для інших сфер життєвої діяльності. Об'єктом такого визначення професійної соціалізації є не лише соціалізація у професії, але й соціалізація завдяки професії [52, с. 8–10].

Погоджуємося з німецьким науковцем В. Лемпертом, який зауважує, що процес професійної соціалізації не закінчується після здобуття освіти і професійної діяльності, а відбувається

впродовж усього життя. Соціалізація через працю (на відміну від соціалізації через родину, школу чи колег) ускладнюється тим, що вона становить основу для матеріальної підтримки і соціального статусу індивіда, а тому пов'язана з економічними і суспільними потребами [63, с. 89]. Він визначає соціалізацію як «життєвий процес, завдяки якому відбуваються зміни у зрілому віці» [63, с. 7]. Розглядаючи феномен професійної соціалізації, учений встановлює складну систему взаємозв'язків між професійною соціалізацією, розвитком особистості та суспільства (див. рис. 2.):

Рис. 2. Модель професійної соціалізації В. Лемперта [64, с. 8]

На нашу думку, така модель є досить вдалою, адже охоплює всі сфери діяльності особистості та соціуму.

Опираючись на працю німецького вченого К. Тільмана «Теорії соціалізації» [78], німецька дослідниця Г. Гленцер аналізує різні теорії професійної соціалізації особистості та виокремлює такі етапи професійної соціалізації: вибір кар'єри,

здобуття освіти, виховання у сім'ї, професійна діяльність та пошук роботи. Вона тлумачить процес соціалізації на основі визначення К. Тільмана. Індивід перебуває у постійній взаємозалежності з навколишнім середовищем, і тому професійна соціалізація є процесом, під час якого відбувається інтеграція особистості у світ праці, тобто здобуваються фахові знання й уміння, передаються загальні ідеологічні переконання й досвід роботи [51].

Вступ до професійного життя є важливою віхою у біографії людини. До вибору професії людина проходить декілька процесів соціалізації, що допомагають їй у цьому виборі. Частково свідомо, частково – ні, завдяки різним інститутам соціалізації людина готується до подальшої професійної діяльності. Йдеться про соціалізацію для професії та у професії, особливо завдяки дуальній системі освіти [40, с. 24].

Професор Р. Тіппельт (R. Tippelt) виділяє три підсистеми довузівської професійної соціалізації:

1) Дуальна система, тобто освіта за визнаною професією (anerkannten Ausbildungsberuf) згідно із законом про професійну освіту (BBiG) чи порядком професій (Handwerksordnung – HandwO) освіта на виробництві з поєднанням занять у професійній школі.

2) Шкільна професійна система, тобто освіта за визнаною законом професією у школі з повною формою навчання;

3) Професійна перехідна система, тобто освітні пропозиції, що знаходяться поза кваліфікованою професійною підготовкою і не дають визнаного документа про закінчення освіти, проте спрямовані на покращення індивідуальної компетенції молодих людей та надають часткову можливість для отримання шкільної освіти [79].

Наше дослідження спрямоване на молодь – майбутніх фахівців технічного профілю, що, за німецькою класифікацією співвідноситься з віковою групою 13–27 років [78, с. 43]. Саме для представників цієї вікової групи професійна соціалізація відіграє найважливішу роль, оскільки на цьому етапі відбувається кілька важливих для особистості переходів – від

середньої до вищої або спеціальної професійної освіти і до професійної діяльності.

Технічний напрям або технічний профіль навчання визначається спрямованістю на вивчення технічних наук, тобто таких наук, що вивчають закономірності розвитку техніки і визначають способи найкращого її використання. До головних технічних наук належать: металургія, гірництво, ливарна справа, машинознавство, електротехніка, теплотехніка, гідротехніка, радіотехніка, будівництво й ін. Технічні науки тісно пов'язані з точними науками (математика, кібернетика, інформатика) та природничими науками (фізика, хімія, геологія, біологія), впливають одна на одну, а при їхній співдії виникають нові галузі (наприклад, біоніка) [30]. Відтак, *фахівцями технічного профілю* вважаємо студентів, які обрали за свою професію науку технічного напрямку й навчаються у ВНЗ або закінчили навчання за тією чи іншою технічною спеціальністю.

Вищий навчальний заклад технічного профілю – один зі ступенів професійної соціалізації особистості, пов'язаний з фаховим вибором людини, поглибленням її світогляду, закріпленням фахової соціальної ролі. ВНЗ – це місце, де закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він у подальшому вступить у нову сферу діяльності й у якій відбудеться подальший його розвиток як особистості. Потрібно відзначити, що ВНЗ був і є середовищем, у якому майбутні фахівці отримують не тільки спеціальні знання й уміння, тут накопичується досвід соціальних і професійних відносин, відбувається формування визначеного світогляду, життєвих установок і професійно-ціннісних орієнтацій. Увійти у професійне середовище можна завдяки закладам вищої освіти, тому розглядаємо професійну соціалізацію молоді через призму технічних університетів, які мають професійне спрямування.

У розвинених демократичних країнах професійна соціалізація не є виокремленим і першочерговим завданням керівництва й викладацьких колективів середніх та вищих закладів освіти, проте це завдання – одна з частин широкої

проблеми соціалізації всіх представників молодого покоління зусиллями всього суспільства. У зарубіжних університетах насамперед реалізується принцип особистісної автономії і високої поваги до прав людини, виконання всіх положень світової конвенції про права людини. У західних університетах не навчаються підлітки чи особи 17–18 років, оскільки типова тривалість середньої освіти складає 12–13 років. Там, як правило, навчаються молоді люди, які небезпідставно вважають себе дорослими, багатьом з них понад 25 років [15].

Питання професійної соціалізації у вищих навчальних закладах технічного профілю набуває значної ваги, адже дієвість інститутів соціалізації сьогодні оцінюється не тільки за ступенем успішності засвоєння і відтворення успадкованих від минулого цінностей і навичок, а й за рівнем підготовки молодого покоління до самостійної творчої діяльності. Професійна соціалізація у ВНЗ повинна стати цілеспрямованим процесом, що являє собою діалектичну єдність об'єктивних умов і суб'єктивних факторів соціалізуючого впливу і взаємодії суб'єктів та інституцій соціалізації.

Німеччина досягла значного успіху в автомобільній та хімічній промисловості, машинобудуванні та зв'язку. Ці галузі промисловості орієнтовані на експорт та характеризуються неперервним розвитком за рахунок постійного впровадження нових інженерно-технічних рішень. На думку керівництва Федерального об'єднання німецьких союзів роботодавців (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, BDA), у конкурентній боротьбі з іншими країнами-виробниками продукції в майбутньому велику роль буде грати не рівень науково-технічного розвитку в країні, а наявність висококваліфікованих інженерно-технічних кадрів. Тому в майбутньому цим сферам необхідні будуть досвідчені інженери, дослідники, техніки [38].

К. Кнаер розглядає професійну соціалізацію випускників вищих навчальних закладів Німеччини та взаємозв'язок між практичним досвідом, здобутим під час навчання, і працею на підприємстві. Її дослідження виникло у рамках проекту «Професіоналізація організаційного та особистісного

розвитку» («Professionalisierung der Organisations- und Personalentwicklung (POP)», основою якого був здобутий у процесі навчання професійний досвід як зв'язуюча ланка між ВНЗ та подальшим професійним життям. Час навчання у ВНЗ та робота на підприємстві сприяють професійному зростанню у світі праці та визначаються як складові професійної соціалізації. При цьому навчання у ВНЗ, що є процесом здобуття кваліфікації, і розвиток особистості трактуються як передорганізаційна соціалізація (перший етап професійної соціалізації), а робота на підприємстві – як організаційна соціалізація (другий етап професійної соціалізації) [60, с. 1].

Узагальнюючи вищезгадані тлумачення, розуміємо *професійну соціалізацію* як складний процес професійного становлення і розвитку особистості під час навчання і трудової діяльності у взаємозв'язку з вимогами та умовами трудового процесу, під час якого відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної діяльності. Під *професійною соціалізацією фахівців технічного профілю* маємо на увазі процес професійного становлення і розвитку фахівців технічного профілю під час їхнього навчання у вищих навчальних закладах технічної освіти та виконання ними трудової діяльності, завдяки чому відбувається засвоєння знань, умінь та компетенцій.

Розкриття професійної соціалізації можливе за умови урахування її основних компонент (див. рис. 3).

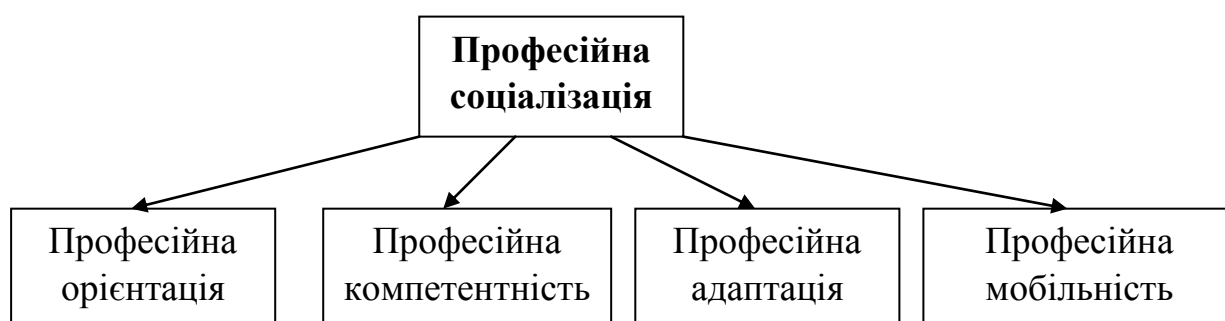


Рис. 3. Складові професійної соціалізації

Під *професійною орієнтацією* розуміємо організацію додаткових занять або поглиблених навчальних курсів з метою

допомогти молоді у виборі подальшої професійної діяльності.

Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, конкурувати на ринку праці [20, с. 723]. Відтак, *професійну компетентність* можна визначити як особистісні якості фахівця, які відображають рівень знань, умінь, досвіду, що є достатніми для досягнення мети з певного виду професійної діяльності [20, с. 722].

Професійна адаптація – процес входження особистості до професійної діяльності, пристосування до умов праці.

Професійну мобільність детермінуємо як можливість особистості змінювати місце своєї професійної діяльності залежно від потреб, умінь, навичок та кваліфікацій.

Отже, професійна соціалізація є складним процесом, що реалізується завдяки професійній орієнтації, професійній компетентності, професійній адаптації та професійній мобільності.

У процесі професійної соціалізації у ФРН існує система спеціалізованих освітніх інституцій, які беруть найактивнішу участь у процесі становлення, розвитку і професійної підготовки фахівців технічного профілю у взаємозв'язку з вимогами та умовами трудового процесу, під час якого відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і соціальних компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної діяльності.

Освіта є процесом і результатом засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, пов'язаного з ними рівня розвитку розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність особистості [6, с. 614]. Внаслідок зростання інтегративних процесів у різних сферах життєдіяльності людства на межі другого і третього тисячоліть виникає потреба інтенсивного розвитку співробітництва

різних країн у галузі освіти, передусім технічної.

Вища технічна освіта спрямована на здобуття індивідом професії, яка є різновидом постійної трудової діяльності людини. Зважаючи на те, що підготовка до професійної діяльності вимагає набуття специфічних знань, умінь і навичок у результаті відносно тривалого професійного навчання і накопичення професійного досвіду, постає проблема високоякісних закладів вищої технічної освіти як соціальних інститутів, які готують фахівців технічного профілю.

Німеччина є країною, одним із головних чинників високих економічних показників якої – поряд із постійною увагою до наукового обґрунтування, здійснення прогностичних досліджень технологій майбутнього, значним зростанням фінансування науково-дослідних та дослідницько-конструкторських розробок, – є якісна підготовка фахівців, без яких ця високорозвинута індустріальна країна не може обійтися, тому першочергове значення надається кадрам, які беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг відповідно до попиту населення. Досвід Німеччини подає чимало цікавих здобутків щодо підготовки кадрів для виробничих галузей та сфери обслуговування. Важливість вивчення цього досвіду полягає ще й у тому, що висока якість професійної підготовки фахівців у Німеччині, однієї з найбільш економічно розвинених країн, не лише має давні традиції, але й стала важливою умовою її швидкого економічного відродження після другої світової війни.

Так, на початку 90-х років ХХ ст. у Німеччині 70 % випускників загальноосвітніх шкіл спочатку були задіяні у системі початкової професійної підготовки, зорієнтованої на здобуття робітничої кваліфікації з подальшим навчанням у закладах вищого освітнього рівня. На початку ХХІ століття у професійних школах Німеччини навчалось 1,8 млн. учнів, а в закладах профтехосвіти України – 523 тис. учнів [1, с. 5]. Зважаючи на те, що уряд Німеччини зацікавлений у якісній підготовці професійних кадрів широкого профілю в різних наукових сферах, на розвиток німецької системи освіти щорічно виділяються великі кошти. У середині 1990-х рр.

Німеччина разом із США, Японією та Англією була лідером за науковою продукцією [49, с. 77].

Головними вимогами до сучасної освітньої системи Німеччини, на думку Б. Зарицького, є «...гнучкість у організації навчального процесу, здатність навчальних закладів швидко реагувати на потреби економіки, що постійно змінюється, скорочення строків базового навчання й розширення мережі перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців, акцент на вивчення фундаментальних дисциплін, необхідних у багатьох професіях, а не на здобуття вузькоспеціальних навичок» [8, с. 4]. За підрахунками німецьких експертів, до 2010 року тільки 16 % робочих місць у Німеччині пов'язані з використанням малокваліфікованої праці, а більш ніж 40 % вимагають залучення дипломованих фахівців» [51, с. 1]. А відтак постійно змінюється ситуація на ринку освітніх послуг.

Досліджуючи особливості, притаманні освітній системі ФРН, необхідно зауважити, що в умовах сьогодення вищезгадана система є чотиріступеневою, перші два ступені охоплюють шкільну освіту:

- початковий ступінь (сюди входять чотири роки початкової школи (в деяких землях 6 років);
- I середній ступінь (поділений на основну школу, реальну школу, гімназію та об'єднану школу);
- II середній ступінь (починається після середнього ступеня I в якості вищого ступеня гімназії (Gymnasiale Oberstufe) чи професійного училища (Berufsbildende Schule). У скороченій гімназії 10 клас є частиною середнього ступеню II;
- третій ступінь (починається зі здобуття права доступу до ВНЗ і включає ВНЗ та професійні академії, до яких вступають після отримання відповідної професійної освіти й багаторічного професійного досвіду в технікумі (Fachschule);
- четвертий ступінь (виступає у формі приватного і професійного підвищення кваліфікації після отриманої професійної освіти) [54, с. 1].

Система професійної освіти Німеччини високо цінується в усьому світі та має досить складну структуру,

специфічну для кожної Федеральної землі. Вона передбачає паралельне навчання в освітньому закладі та на підприємстві (фірмі), до того ж перевага надається саме навчанню на підприємстві, що займає 3/4 навчального часу. У структурі системи професійного навчання Німеччини існують навчально-професійні заклади, в яких підготовка здійснюється на п'яти рівнях кваліфікації: початковому, підвищеному початковому, середньому, неповному вищому і вищому. В останній третині ХХ ст. система професійної освіти Німеччини стала більш упорядкованою і досконалою: внаслідок реорганізаційних заходів у ній стало можливим безперервне здійснення професійного навчання у закладах підвищеного рівня. Показником якісних змін професійної освіти у цій країні на сучасному етапі є створення нового типу вищого навчального закладу – спеціалізованих вищих навчальних закладів. Особлива увага в цих закладах звертається на підготовку до практичної діяльності, що базується на максимальному застосуванні наукових положень і наукових методів [1, с. 27].

Після закінчення школи перед випускником постають різні шляхи продовження освіти: в технікумі, профучилищі, спеціалізованому профучилищі, тобто в одному з навчальних закладів II середнього ступеня чи ВНЗ. Як було сказано раніше, не всі школи надають рівень освіти, достатній для вступу до ВНЗ. Фактично такий атестат видається лише після успішного закінчення гімназії, тому багато випускників інших шкіл надають перевагу отриманню професії саме в навчальних закладах II середнього ступеня, до якого входять: рік підготовки до професії (Berufsvorbereitungsjahr) та основний курс здобуття професії (Berufsgrundschuljahr) професійного училища (Berufsschule), професійно-технічне училище (Berufsfachschule), професійна школа для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості (Berufsaufbauschule), загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа (Fachoberschule), професійна гімназія (Berufliches Gymnasium), вищий ступінь гімназії (Gymnasiale Oberstufe), а також коледжі (Kollegsulen).

Класичне професійне училище (**Berufsschule**) є частиною дуальної освіти і пропонує професійно-теоретичну та загальну освіту на навчальному підприємстві. В його межах існують: рік підготовки до професії (**Berufsvorbereitungsjahr**) та основний курс здобуття професії (**Berufsgrundschuljahr**). Відповідно до обов'язкової середньої освіти, яка існує в Німеччині до 18 років, всі молоді люди повинні відвідувати школу. Тому для тих школярів, які після отримання атестата основної школи не продовжили освіту, засновано так званий основний курс здобуття професії (**Berufsgrundschuljahr**), під час якого вивчається певна професія. Поряд із цим існує професійно-технічне училище (**Berufsfachschule**), в якому можна отримати освіту як за дуальною системою, так і згідно зі шкільною професійною підготовкою. Після навчання у професійному та професійно-технічному училищі випускники отримують свідоцтво про професійну освіту (**Berufsabschluss**). Отримавши професійну підготовку, молоді люди можуть відвідувати професійну школу для підготовки випускників народної школи до здачі екзамену на атестат зрілості (**Berufsaufbauschule**), яка є однорічною шкільною формою професійної освіти. Тут вивчають всі типові для школи предмети (іноземна мова – англійська), але до програми не включені мистецтво, музика та біологія. У кінці навчання здобувається атестат про закінчення середньої школи (**Fachschulreife**), який дозволяє перехід до загальноосвітньої спеціалізованої політехнічної школи (**Fachoberschule**) чи професійної гімназії (**Berufliches Gymnasium**).

Загальноосвітня спеціалізована політехнічна школа (**Fachoberschule (FOS)**) є видом школи, яка в німецьких землях після 12 класу закінчується отриманням диплома (**Fachhochschulreife**), що надає можливість вступу до спеціалізованого вищого навчального закладу (**Fachhochschule**), а після 13 класу видається професійний атестат зрілості для вступу в університет (**fachgebundenen Hochschulreife**). Кожна федеральна земля пропонує свої спеціальності, в деяких землях (Баден-Вюртемберг, Північна Рейн-Вестфалія та Баварія) подібний тип школи взагалі відсутній, замість нього існують

різні форми професійних коледжів та вища професійна школа (Berufsoberschule), які після закінчення пропонують вступ до ВНЗ. Навчання в загальноосвітній спеціалізованій політехнічній школі передбачає закінчену професійну освіту, а через два роки занять – отримання атестату спеціалізованої вищої школи. В деяких землях є можливість після навчання у загальноосвітній спеціалізованій політехнічній школі 13 (FOS 13) отримати галузевий диплом чи, відповідно, атестат зрілості для вступу в університет (Hochschulreife).

Професійна гімназія (**Berufliches Gymnasium**) є трирічним видом школи середнього ступеня II (11–13 клас), що поряд із загальноосвітніми предметами вищого ступеня гімназії пропонує професійну спеціалізацію (напр. економіка і техніка). Після закінчення 12 класу видається атестат про середню освіту (Mittlere Reife, Fachoberschulreife). Метою 13 класу є отримати атестат зрілості (Hochschulreife), що надає можливість вступу на всі спеціальності університетів, об'єднаних ВНЗ (Gesamthochschulen) й спеціалізованих вищих шкіл, а також отримання професійної освіти. Спеціальності, які пропонує професійна гімназія, можуть відрізнятися, проте найбільш поширеними є: сільськогосподарські науки, будівельна справа, біотехнологія, хімічна справа, електротехніка, деревообробна техніка, машинобудування, соціальна педагогіка, охорона здоров'я, техніка, економіка.

Схожим до професійної гімназії є вищий ступінь гімназії (**Gymnasiale Oberstufe**), що починається з 11 (у восьмирічній гімназії з 10) класу й охоплює три роки: однорічний ввідний курс й дворічний курс здобуття кваліфікації. У Саксонії та Тюрингії, де гімназія триває до 12 класу, середній ступінь II існує лише в 11 та 12 класі, немає ввідного курсу (за винятком професійних гімназій). Вищий ступінь гімназії виокремлений із системи курсів, у якій школярі обирають свої улюблені предмети. Для вищого ступеня об'єднаних шкіл діють ті ж положення, що й для інших шкіл середнього ступеня II, які надають атестат зрілості. Закінчується навчання у вищому ступені гімназії (як і в професійній гімназії) отриманням атестата зрілості (Hochschulreife) (див. рис. 4).

Випускники основної і реальної школи можуть підготуватися до складання екзаменів на атестат зрілості в технікумах (Fachschulen), вечірній гімназії чи на підготовчих курсах (Studienkolleg), таким чином відкриваючи собі дорогу в університет.

Отримати професію можна і в приватній школі. 40 % учнів професійно-технічних училищ вибрали приватний сектор. У школах професійної освіти (Berufsbildende Schule) можна оволодіти основами деяких професій для роботи у сфері економіки, готельної чи ресторанної справи, техніки, соціального забезпечення, охорони здоров'я, косметології [Коледжі Німеччини].

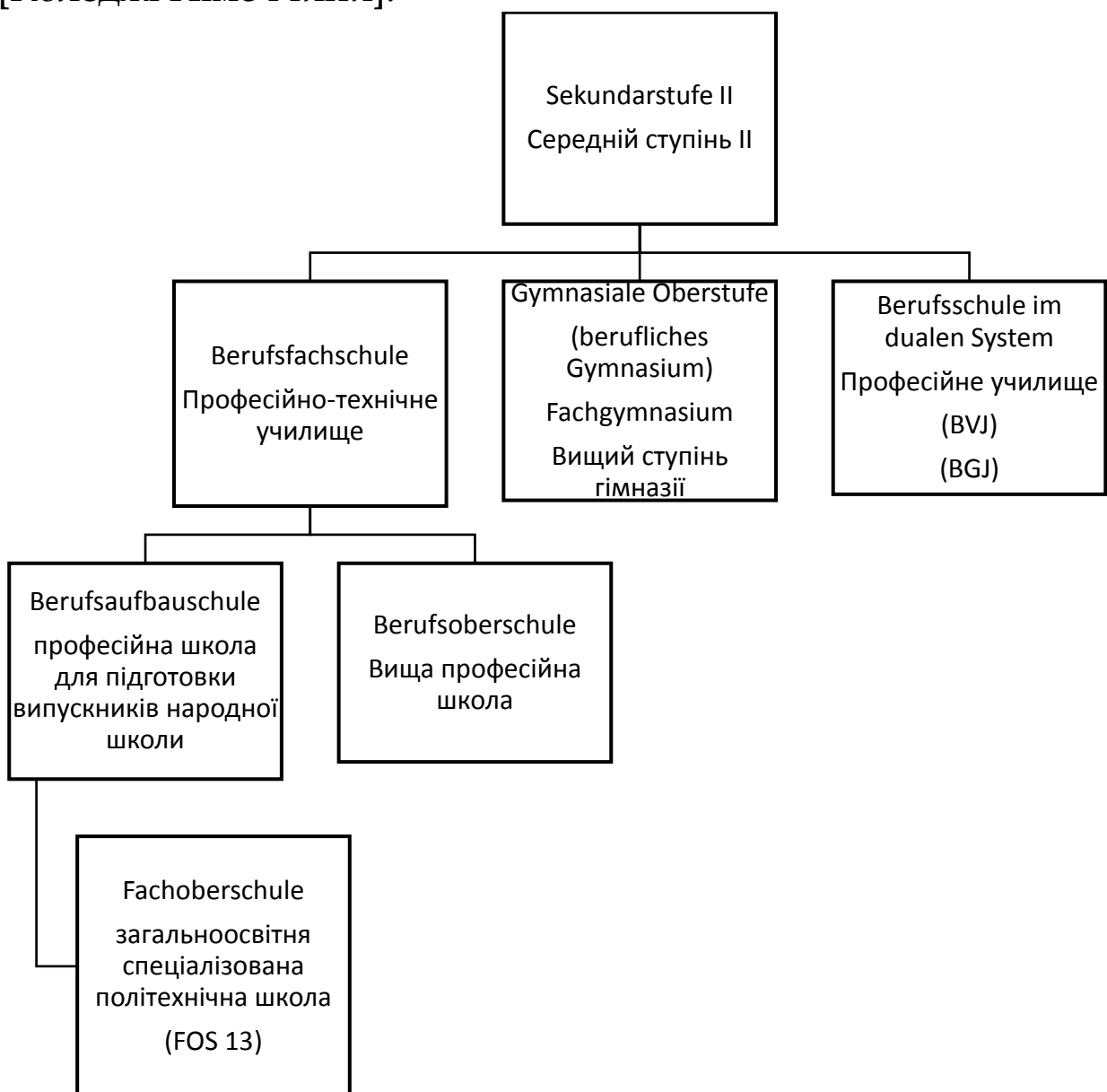


Рис. 4 Другий середній ступінь освіти ФРН

Вища освіта в Німеччині на сучасному етапі є відображенням усіх переваг сучасного німецького суспільства, вона несе в собі славетні традиції класичної німецької освіти епохи Просвітництва та є третім ступенем системи освіти. За довгий і важкий період становлення німецької нації вища освіта Німеччини переживала часи і злетів, і падінь. На її стан впливали як гуманістичні ідеї видатних німецьких мислителів, так і прагматизм науково-технічного прогресу, а також згубна ідеологія нацизму.

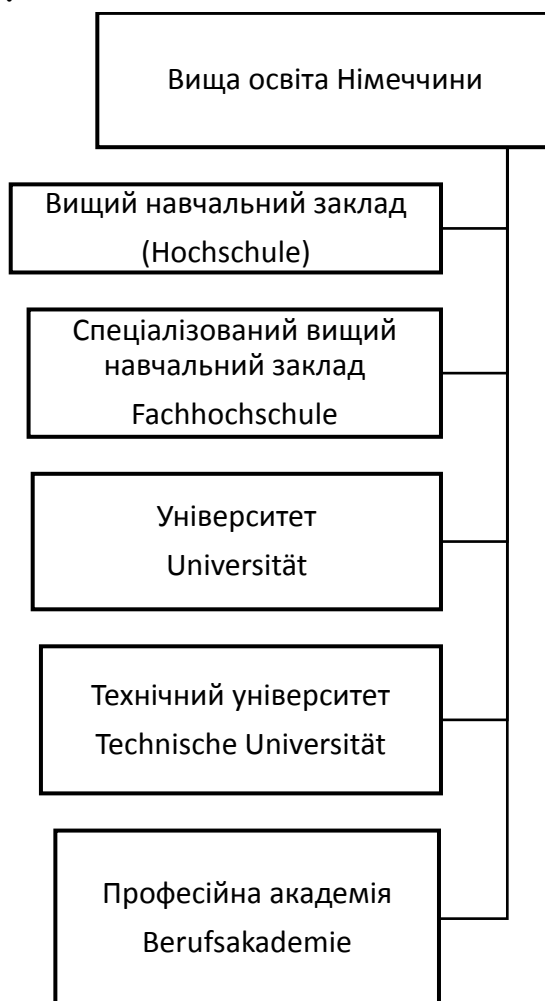


Рис. 5. Вища освіта ФРН

Система вищої освіти складається з різних типів навчальних закладів (див. рис. 5):

– вищі навчальні заклади (Hochschule) – це ВНЗ, як правило, гуманітарного спрямування, серед яких виокремлюють, педагогічні ВНЗ (Pädagogische Hochschulen), мистецькі ВНЗ (Kunsthochschulen), музичні ВНЗ (Musikhochschulen), теологічні ВНЗ (Theologische Hochschulen);

– спеціалізовані вищі навчальні заклади (Fachhochschule), їх особливістю є тісний зв'язок між теорією та практикою. Всі програми розраховані на 2 обов'язкових практичних семестри. Термін навчання – 8 семестрів. Ці ВНЗ готують високоякісних спеціалістів для окремих галузей: інженерна справа, управління бізнесом, дизайн і соціальні спеціальності. Закінчивши курс, студенти отримують диплом. За статистикою до таких ВНЗ вступає чверть абітурієнтів. Вони випускають понад 70 % німецьких інженерів, половину спеціалістів у сфері інформатики та організації виробництва. Їх особливістю є скорочений термін навчання – теоретична підготовка протягом трьох років та рік практичної роботи на підприємстві чи фірмі, з якими вони співпрацюють. Навчання максимально наближене до практики, всі викладачі повинні мати професійний досвід і зв'язки з промисловими фірмами. Спеціалізовані ВНЗ заслуговують на більшу увагу з точки зору можливості запозичення позитивного досвіду завдяки скороченому курсу навчання й меншими, порівняно з університетами, витратами на навчання;

– університети (Universität) – більші, ніж вищі школи професійної освіти. Кількість факультетів та предметів, що вивчаються, може бути дуже великою (близько 400). Тут студенти займаються виключно науковою діяльністю, проводяться фундаментальні дослідження. Викладаються такі предмети: медицина, природничі, технічні та гуманітарні науки, правознавство, теологія, економіка, соціологія та аграрні науки. Широкий вибір предметів у межах одного факультету дозволяє отримати міждисциплінарну освіту та спеціалізуватися на різних аспектах вивчення. Університетська освіта спрямована на підготовку всебічно розвинутого професіонала, що має широкий кругозір.

На думку Л. Отрощенко, перевагами навчання у вищому спеціалізованому навчальному закладі, порівняно з університетом, є:

- 1) орієнтація навчання на практичне використання отриманих знань;
- 2) узгодження змісту навчання з практикою на

підприємстві;

3) передача практичних навичок на семінарах, планових іграх, проектному навчанні тощо;

4) зв'язок дипломних робіт зі сферою професійної діяльності;

5) принцип дотримання індивідуального навчання в маленьких групах;

6) професори-викладачі є практичними працівниками сфери економіки та управління;

7) два семестри обов'язкової практики [22, с. 70];

– технічні університети (Technische Universität) – університети, які надають освіту технічного спрямування, кузні німецької інженерії. Тут з теоретичної точки зору детально досліджуються окремі галузі науки: хімія, фізика, машинобудування, електротехніка, електроніка, матеріалознавство. Маючи високу репутацію у світі, саме *технічні університети* готують *фахівців технічного профілю* й тому, разом зі спеціалізованими вищими навчальними закладами, набувають великого значення для нашого дослідження.

– професійні академії (Berufsakademie) – навчальні заклади третього ступеня, навчання в яких передбачає практичну орієнтацію. Поряд із теоретичним, частина навчання проходить на підприємстві (за дуальною системою). У деяких землях існують заклади, що називаються професійними академіями, але діють за іншими принципами. У 2009 році професійні академії були приєднані до ВНЗ дуальної освіти Баден-Вюртембергу. Учні укладають трирічний навчальний контракт з підприємством, де проходить половина навчання. Інша половина навчання відбувається у професійній академії, до того ж теоретичне і практичне навчання чергуються кожних три місяці.

Зауважимо, що ВНЗ Німеччини є в основному державними закладами, лише останніми роками було створено декілька приватних університетів. Великим досягненням німецької вищої освіти є те, що навчання в державних університетах та спеціалізованих вищих навчальних закладах,

за винятком приватних ВНЗ, є безкоштовним. Абітурієнти не складають іспити при вступі до обраного ВНЗ, але існують визначені умови зарахування (Immatrikulation). Доступ до вищої освіти в Німеччині гарантує «абітур» (Abitur) – атестат про повну середню освіту, який випускники отримують після закінчення гімназії (Gymnasium) чи об'єднаної школи через 12–13 років навчання. Проте однією з найбільших проблем німецьких ВНЗ є їхня перезавантаженість: кількість студентів перевищує кількість фінансованих державою навчальних місць. У період між 1970 та 1990 роками кількість студентів західнонімецьких ВНЗ виросла вдвічі, тоді як кількість співробітників та професорсько-викладацького складу залишалась майже незмінною. У 1997–1998 роках у 320 німецьких ВНЗ навчалось 1,8 млн. студентів. Незважаючи на демографічний спад, з 1975 року контингент студентів невпинно зростає, оскільки все більше молоді бажає отримати якісну освіту.

Федеральний уряд прагне спрямувати свої дії на посилення співпраці ВНЗ із фірмами, тому з 50-х років ХХ ст. поширена форма «спільних досліджень», коли малі та середні фірми певної галузі об'єднуються з ВНЗ (чи науково-дослідним інститутом) для вирішення певних проблем. Тому відсутнє дублювання досліджень, можна легко передавати технології не лише з однієї наукової установи в іншу, а й з наукових установ, ВНЗ у промислові фірми, що значно полегшує і прискорює процес застосування винаходів та реалізації наукового потенціалу країни. Важливим є те, що не лише працівники фірм стажуються у ВНЗ, але й студенти та молоді вчені працюють на фірмах. Особливо це стосується спеціалізованих ВНЗ, у яких викладачі зобов'язані проходити час від часу практику на фірмі. При ВНЗ створюються демонстраційні та консультаційні центри для ознайомлення представників фірм з досягненнями науки в основних галузях. Значну увагу до розробок ВНЗ виявляють представники не лише малого бізнесу, але й великих компаній.

Найпопулярнішими спеціальностями у Німеччині є право, економіка й суспільні науки. У 2004/2005 навчальному

році за зазначеними спеціальностями розпочали навчання 93 079 студентів. Інженерні науки знаходяться на другому місці (59 894 студент). За останні десять років частка іноземних студентів у німецьких ВНЗ зростає майже вдвічі й сьогодні складає близько 20 %. Німеччина займає третє місце у світі за популярністю серед іноземних студентів після США та Великої Британії. Найбільшою популярністю серед іноземців користуються технічні університети. Студенти-іноземці в основному приїжджають зі Східної Європи та Китаю. Така популярність німецьких ВНЗ – результат спільних зусиль університетів і політиків, які постійно проводять активну піар-кампанію за межами Німеччини [17].

У Рамковому Законі про вищу освіту зазначено, що «вищі навчальні заклади готують студентів до професійної діяльності, яка вимагає використання наукових знань і методів» [57, с. 601]. Згідно з Рамковим Законом, «стандартний період навчання» (Regelstudienzeit), тобто період, протягом якого можна пройти повний курс навчання і скласти перший підсумковий іспит для отримання професійної кваліфікації, розрахований на чотири з половиною роки (9 семестрів). Тільки в певних випадках може бути встановлено інше. Наприклад, для отримання академічного ступеня бакалавра (Bachelor чи Bakkalaureusgrad) стандартний період навчання складає як мінімум три – максимум чотири роки. Потім можна скласти другий підсумковий іспит для отримання ступеню майстра чи магістра (Master чи Magistergrad). Стандартний період навчання в цьому випадку розрахований мінімум на рік – максимум на чотири роки [26]. Щоб підготувати дисертацію на ступінь «доктора», потрібно від двох до п'яти років. Через те, що навчання в університеті пов'язане з дослідницькою діяльністю, багато студентів перевищують терміни стандартного періоду навчання.

Залежно від спеціальності, в німецьких університетах студент може отримати диплом (Diplom) – професійно зорієнтований ступінь, що найбільш поширений у галузі природничих, інженерних та суспільних наук; академічний ступінь магістра (Magister), що присуджується в основному в

галузі гуманітарних наук та мистецтва, або скласти державний іспит (Staatsexamen) як випускний. Першим підсумковим іспитом професійної кваліфікації з гуманітарних наук і, частково, соціології є екзамен на присудження академічного ступеня магістра. Для цього студенту потрібно скласти екзамени з двох профільюючих предметів (Hauptfach) чи одного профільюючого і двох додаткових (Nebenfach). Студенти також пишуть наукову роботу. Державний іспит складають майбутні вчителі, медики та юристи зі спеціальностей, успішне вивчення яких дає право працювати як державний службовець (вчитель, суддя) чи за професіями, які контролюються державою. Порядок проведення іспитів встановлюється державою чи відповідною федеральною землею в Положенні про екзаменаційні вимоги [26].

Організація навчання здійснюється відповідно до рекомендацій Комісії з реформування навчання та Постійної конференції міністрів освіти земель. Міністерства освіти земель, затверджуючи положення про організацію навчання і проведення екзаменів у ВНЗ, відповідають за дотримання закладом типових рамкових положень про підготовку з кожного конкретного напрямку. Рамкові положення регламентують основні цілі навчання, включають загальні вимоги до організації навчання і проведення екзаменів, перелік обов'язкових для вивчення предметів, віднесених до проміжних та випускних екзаменів. Підготовка у ВНЗ Німеччини здійснюється згідно з документами про порядок навчання і проведення екзаменів за чітко визначеними спеціальностями, які розробляють ВНЗ. У цих документах викладені мета та зміст підготовки, навчальний план, у якому відображені послідовність вивчення предметів, типи екзаменів, а також вимоги до випускної кваліфікаційної роботи [17].

Необхідно зазначити, що в Німеччині існують рамкові навчальні програми (Rahmenlehrpläne, Lehrpläne) і навчальні плани (Studienpläne). Рамкові навчальні програми формулюють компетенції, які повинні здобути учні протягом навчання, щоб достойно відповідати вимогам суспільства. Вони є важливою основою для якісного розвитку шкіл. Для школи і

викладацького складу вони визначають стандарти, в межах яких є можливою певна організація змісту навчання з огляду на особливості школи [43, с. 10].

Навчальні плани містять інформацію про мету навчання, кваліфікаційний профіль, обсяг, тривалість, структуру і поділ навчання, типи занять, навчальні предмети із зазначенням кількості кредитів, виділених на їхнє вивчення, організацію іспитів у ВНЗ.

За даними дослідження Л. Отрощенко, ефективність вищої освіти Німеччини залежить від головних внутрішніх чинників:

- підвищується статус та якість вищої освіти;
- залучається більший відсоток молоді до отримання вищої освіти;
- спрямовується структура та зміст навчальних планів і програм на міжнародні перспективи;
- зростає ініціатива з підтримки міжнародних проектів;
- збільшується мобільність студентів за рахунок навчання та практики за кордоном;
- підвищуються можливості для вивчення іноземних мов;
- вводяться національні кваліфікаційні рамки [22, с. 65].

Деякі науковці зауважують, що у студентів, які навчаються у ВНЗ, виникають деякі психологічні проблеми, основною з яких є перехід від навчання в умовах старшої школи до навчання у вищому навчальному закладі, що пояснюється рядом протиріч між організацією навчально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі та вищому навчальному закладі та відсутністю психологічного переходу з одного закладу в інший [4, с.17]. Тому особливу увагу у професійній підготовці студентів потрібно приділяти формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності.

Нормативно-правовою базою, що регулює функціонування вищої освіти в Німеччині, є Основний Закон (Grundgesetz), який гарантує кожному громадянину країни право вільного розвитку особистості та відповідно до нахилів і здібностей вільно обирати місце навчання і професію; Закон про вищу освіту (Hochschulgesetz), Рамковий Закон про вищу

освіту (Hochschulrahmengesetz in der Fassung vom 8. August 2002), які визначають головні завдання ВНЗ Німеччини, особливості навчального процесу у різних типах ВНЗ, права й обов'язки студентів, професорсько-викладацького персоналу, завдання науково-дослідної роботи; Закон про сприяння освіті (Bundesausbildungsförderungsgesetz vom 01.04.2001), який гарантує матеріальну допомогу на навчання; Закон про реформу оплати професорів (Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung vom 16.02.2002), який стимулює якість викладання; Закон про сприяння удосконаленню професійної кваліфікації (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung vom 01.01.96), який гарантує державну допомогу для підвищення професійної кваліфікації. Завдяки прийняттю законів та здійсненню заходів, спрямованих на гарантію їх виконання, молодь бере на себе трудові зобов'язання, у неї формуються почуття обов'язку, захищеності, впевненості та визначеності в майбутньому, що стимулює бажання стати висококваліфікованим фахівцем.

Основна мета діяльності Федерального уряду полягає у наданні молодим людям – майбутнім фахівцям – можливостей довгострокової зайнятості завдяки початковій та безперервній професійній освіті, яку розглядають як основу для професійної та географічної мобільності, в тому числі й на ринку праці всередині об'єднаної Європи. Тому найважливішими завданнями є: підготовка фахівців до безперервної професійної освіти; розвиток здатності до самостійної роботи, творчості, організаційних, комунікативних компетенцій та їхня професійна соціалізація.

В організації професійної соціалізації у ФРН забезпечення рівних можливостей для молоді відіграє значну роль. За останні роки були прийняті деякі урядові документи, спрямовані на реалізацію пілотних програм з метою підтримки молоді з групи ризику, молодих імігрантів, осіб з обмеженими можливостями. Згідно з прийнятими Центральним комітетом Федерального інституту професійної освіти рекомендаціями, 23 листопада 2000 року студентам, які навчались за скороченими й полегшеними програмами допрофесійної та

професійної підготовки, дозволено видавати «сертифікат про професійну кваліфікацію», що надає право на складання заключного кваліфікаційного екзамену дуальної системи. Підставою для цього були:

1) резолюція від 27 травня 1999 року «Керівництво з удосконалення підтримки підлітків та молодих людей з обмеженими можливостями»;

2) резолюція від 6 жовтня 1999 року «Рекомендації зі зв'язків школи та позашкільної допрофесійної підготовки та навчання»;

3) рекомендації від 26 червня 2000 року «Професійна підготовка та безперервна професійна освіта для молодих мігрантів» [37, с. 97].

Освіта є необхідною складовою соціалізації особистості майже в усіх країнах світу, тому рівень культури і духовності суспільства, стан економіки і темпи науково-технічного прогресу, а, відповідно, і процес професійної соціалізації особистості значною мірою залежать від якості освіти. Якість освіти детермінується сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності, форми і методи навчання, що забезпечують розвиток компетентності студентів. Ринкові умови діяльності підприємств та організацій, з одного боку, і надлишок фахівців – з іншого, ставлять випускників відповідної професійної спеціалізації в жорсткі конкурентні умови на ринку праці. Щоб досягти успіху, вони повинні мати високу професійну підготовку та вміння виявляти свої, професійно важливі якості під час проходження виробничої практики, стажування чи випробування для вступу на роботу. Таким чином, випускник викликає зацікавлення з боку роботодавця до себе як до кваліфікованого майбутнього працівника і може отримати хорошу роботу за спеціальністю [13, с. 12-13].

Сучасні вимоги до якості підготовки фахівців технічного профілю потребують, насамперед, інноваційних підходів до їх навчання, високого професіоналізму як інженерно-педагогічних працівників системи професійної освіти, так і керівників відповідних навчальних закладів. Саме якість

професійної підготовки, яка є сукупністю особистісних та ділових рис працівника, що виявляються у процесі праці та охоплюють: професіональну компетентність, загальне світобачення, рівень інтелектуального та культурного розвитку, здатність адаптуватися, мобільність, умотивованість, інноваційність, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість у праці, старанність, сумлінність, дисциплінованість, комунікабельність, активність, підприємливість – набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, стає необхідним фактором рентабельності виробництва, визначає конкурентоспроможність підприємства [23, с. 6].

Оскільки забезпечення якості початкової та подальшої професійної підготовки у технічних університетах з кожним днем набуває все більшого значення та привертає все більшу увагу, Європарламент та Європейська Рада запровадили «Рамкові рекомендації європейської гарантії якості» (European Quality Assurance Reference Framework (EQARF)), завдяки створенню спільних критеріїв, принципів та провідних напрямків стандартів якості, отримавши підтримку з боку країн-учасниць ЄС. Введення Європейських кваліфікаційних рамок (EQR) та Європейської системи оцінки досягнутих результатів для професійної освіти (ECVET) є одним із чинників реалізації Болонської декларації.

Німецькі технічні університети мають специфічні програми і норми розвитку та забезпечення якості початкової та подальшої професійної підготовки. Щорічні доповіді про професійну освіту містять велику кількість даних про планування, запровадження і огляд стратегічних цілей підготовки. Згідно із рекомендаціями гарантії якості німецька вища освіта повинна:

- 1) стати координатором для обміну інформацією і питаннями щодо гарантії якості у професійній освіті і підготовці;
- 2) відтворити ініціативи і дії, які вже існують на різних рівнях початкової та подальшої професійної підготовки;
- 3) брати активну участь у розробленні й удосконаленні європейських рекомендацій [45].

Німеччина має низку ініціатив щодо різних рівнів

професійної підготовки на додаток до формальної сертифікації та акредитаційних процедур. У 2005 році були прийняті поправки до закону про професійну підготовку. Заохочення «культури гарантії якості» у професійній освіті і підготовці вимагає підвищеної обізнаності про переваги інструментів та процедур гарантії якості. Відбувається постійний розвиток нових професій та модернізація існуючих, зазнають поширення програми, спрямовані на фасилітацію доступу до професійної освіти і підготовки (на зразок першого робочого місця (Jobstarter)), перспективної професійної освіти (Perspektive Berufsabschluss) та подальшої професійної підготовки, наприклад, підвищення професійної кваліфікації. Вживаються заходи щодо покращення переходу між різними ланками системи професійного навчання і підготовки з метою набуття вмінь та компетенцій, здобутих у процесі професійної діяльності [72, с. 50–51].

Федеральний уряд, уряди земель, партнери у торгівлі та промисловості, соціальні партнери та Федеральний інститут професійної освіти залучені до виконання завдань німецьких рекомендацій гарантії якості. Перша конференція з цього питання, проведена у Бонні 22 вересня 2009 року, представила нові рекомендації та обговорення з експертами зі сфери досліджень та професійної підготовки. Зміни структури системи зайнятості, а також зміни вимог щодо робочих місць вказують на зростання значення професійної освіти.

21 квітня 2005 року Конференція ректорів вищої школи (HRK), Міністерство освіти та науки ФРН (BMBWF) спільно з Конференцією міністрів культури розробили та ухвалили документ «Кваліфікаційні рамки для німецьких дипломів про вищу освіту». Основними здобутками створеного документа є:

1. Прозорість, зрозумілість спеціальностей у ФРН та за її межами завдяки чіткому роз'ясненню профілів кваліфікацій, визначенню початкового та кінцевого пунктів навчання, роз'ясненню альтернативних напрямів навчання.
2. Інформування зацікавлених у навчанні та роботодавців.
3. Підтримка оцінювання та акредитації завдяки окресленню чітких вимог і розробленню рекомендацій щодо

вимірювання рівня відповідності цим вимогам.

4. Полегшення розробки навчальних планів і програм.
5. Визначення загальних знань, здібностей, компетентностей та деяких формальних аспектів, які є необхідними для кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та доктора наук.
6. Можливість порівняння кваліфікацій у європейському та міжнародному контекстах [70, с. 3].

Забезпечення високої якості освіти у технічних університетах є вагомим чинником економічного розвитку Німеччини, адже успішна професійна соціалізація фахівців технічного профілю веде до збільшення шансів на майбутнє як для молоді, так і для економіки. Для цього тут розробляються та вдосконалюються педагогічні практики, спрямовані на гарантовану якість професійної освіти і здійснення контролю за нею. Перш за все, це стосується навчальних планів (в яких визначаються не лише перелік предметів і тривалість навчання, а й надаються «професіограми» (опис професії за певною схемою), типові програми щодо підготовки за різними спеціальностями і вимоги щодо складання іспитів.

Дослідження якості підготовки фахівців технічного профілю виконує Центр розвитку вищої освіти у Гютерспоре, який щорічно оприлюднює рейтинги ВНЗ у Німеччині. Видається спеціальний журнал для роботодавців «Wirtschaftswoche», де публікуються рейтинги ВНЗ, сформовані на підставі відгуків роботодавців [17].

Одним з кроків якісної модернізації системи вищої освіти Німеччини є науковий конкурс ВНЗ країни, який має назву «ініціатива якості». Метою цього проекту є виявлення лідерів серед німецьких університетів, що в майбутньому були би конкурентоспроможними в усіх галузях знань. Головний аспект полягає у фінансовій винагороді за концепцію реформ університету, яка продемонструє, як саме університет у найближчі п'ять років збирається вийти на передові рубежі світових наукових досліджень. Тобто з 2005 р. Німеччина відмовилася від системи, за якою навчання та викладання в усіх університетах базується на принципах рівності та однаковості [10; 17; 34, с. 13; 71].

Унаслідок проведених реформ у сфері закладів вищої освіти Німеччини відбулися істотні зміни (див. табл. 1):

Таблиця 1.

Зміни у системі вищої професійної освіти Німеччини

Зміни	Наслідки впровадження змін
Організаційно-правові	<p>Дерегуляризація (зменшення втручання держави у систему освіти)</p> <p>Нові правові форми ВНЗ (можливість перебудови ВНЗ Німеччини у дотаційні установи (Zuwendungsstiftungen)</p> <p>Заснування приватних ВНЗ</p> <p>Новий порядок відносин між ВНЗ і державою (замість часткового керування роботою ВНЗ відбувається управління із децентралізованою відповідальністю за результати)</p>
Організаційні	<p>Нова система керування освітою (фінансування ВНЗ на основі показників якості, зміни у розпорядженні фінансовими засобами (10 % бюджету німецьких ВНЗ становлять надходження від федерального уряду, 90 % – від урядів земель)</p> <p>Новий порядок навчання (введення дипломів бакалавра та магістра після доповнень до Рамкового закону про вищу освіту від 01.01.99 р., перехід на кредитно-модульну систему навчання)</p> <p>Нова культура керування освітою (основа роботи ВНЗ – концепція нового суспільного менеджменту (New Public Management)</p>
Відкриття освітніх ринків	<p>Орієнтування навчальних планів і програм на міжнародні перспективи (з 1998 року введено близько 400 нових спеціальностей)</p> <p>Збільшувана ініціатива підтримки</p>

	<p>міжнародних проектів (запровадження низки спільних програм з іншими європейськими ВНЗ. Німеччина є активним учасником програм зі сприяння освіти впродовж життя: Erasmus, Leonardo da Vinci)</p> <p>Упровадження національних рамок кваліфікацій з урахуванням основних принципів міжнародних рамок кваліфікацій</p>
Суспільно-демографічні	<p>Збільшуваний попит на вищу освіту</p> <p>Зміни у віковій групі, що потребують вищої освіти</p> <p>Прийняття на роботу іноземних фахівців</p>
Технологічні	<p>Комп'ютеризація (оснащення ВНЗ компютерами, для використання сучасних технологій)</p> <p>Інтернет (внутрішнє та зовнішнє мережеве об'єднання ВНЗ)</p> <p>Перетворення даних у цифрову форму (студенти отримують знання не лише з друкованих джерел, а й з електронних баз даних глобальної мережі)</p> <p>Відкритість технічних інфраструктур (створення однорідних технологічних інфраструктур, компоненти яких на основі інтерфейсу можуть спілкуватись один з одним, взаємодіяти та співпрацювати без надмірних витрат)</p>

Зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах ФРН визначається через характер середовища, у якому діють вищі навчальні заклади, форми і методи навчальної діяльності, завдяки яким процес професійної соціалізації стає можливим та ефективним.

Важливим методом забезпечення підготовки молодих

фахівців технічного профілю, що відповідають сучасним вимогам, є постійне вдосконалення освітньо-професійних програм і кваліфікаційних характеристик [4, с. 17]. А одним із найпоширеніших засобів підвищення ефективності професійної соціалізації є створення Федеральним міністерством освіти і науки Німеччини різноманітних програм. Таким чином, з метою розвитку системи неперервної освіти у ФРН, починаючи з 21 лютого 2000 року, реалізується програма «Інновації та навчання – розвиток можливостей професійної кар'єри впродовж усього життя». Програмою передбачений розвиток різних форм перенавчання та підвищення кваліфікації. Близько 60 % молодих людей задіяні у програмі «Учитись у змінному світі та для нього – учитися впродовж життя».

«Навчання впродовж життя для всіх» – програма заходів Федерального міністерства освіти та науки, що реалізується з кінця 2000 року. У межах програми здійснюються дослідження, оцінювання Федерального уряду з метою визначення пріоритетів подальшого фінансування. Сюди входять і підпрограми: «Навчальні регіони – підтримка мережевої діяльності» (спрямована на розвиток навчання завдяки створенню й розповсюдженню комп'ютерних мереж, що об'єднують сферу середньої, вищої освіти, служби зайнятості, соціальної підтримки населення і т.д.), «Культура навчання для розвитку професійних компетенцій» (основні напрямки програми – дослідження у сфері організації самостійної, безперервної освіти молоді й дорослих, яка заснована на рефлексії і допомагає знайти себе у світі зайнятості).

Прийнятий 10 грудня 2001 року Федеральний закон про реформування інструментів політики ринку праці має дуже важливе значення для модернізації системи професійної орієнтації та консультування ФРН. У законі, між іншим, зазначається, що необхідна підготовка учнів до планування та розвитку професійної кар'єри, в першу чергу за допомогою базових предметів основної школи, до їхнього переходу до дуальної системи освіти.

Починаючи з 2002 року місцеві служби зайнятості та

школи запроваджують чотирьохтижневі програми з професійної орієнтації, як правило, під час шкільних канікул. Окрім того, з цього ж року вводиться програма Федерального міністерства освіти й науки «Школа – економіка – трудове життя» (Schule – Wirtschaft – Berufsleben), яка реалізується при координації із землями й має на меті ряд заходів із професійної орієнтації, консультації й, таким чином, професійну соціалізацію молоді.

У 2002–2003 рр. у ФРН здійснювалась «Інвестиційна програма для майбутнього професійних училищ» (Zukunftsinvestitionsprogramm für berufliche Schulen – ZIBS) з метою облаштування професійних училищ, найважливішого елемента дуальної системи освіти, сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, що була ініційована Комісією федерального центру і земель із планування освіти та розвитку наукових досліджень. У рамках цієї програми були виділені значні кошти (близько 130 млн. євро) на введення нових технологій у професійні училища. Паралельно, починаючи з 2001 року, здійснювалася пілотна програма «Інноваційна додаткова освіта для учителів професійних навчальних закладів», спрямована на перепідготовку викладачів за новими педагогічними технологіями та методикою навчання [37].

Загальна для деяких країн проблема старіння населення і приходу старшого покоління у світ праці вирішується у ФРН завдяки реалізації програми Федерального міністерства освіти і науки «Інноваційна модель робочого місця – майбутнє світу праці». Ця ініціатива спрямована не лише на підвищення якості безперервної освіти для працівників старшого віку, а й на своєчасне попередження потенційної можливості їх звільнення. Цей проект був розрахований до 2005 року з метою вирішувати, окрім практичних, ще й гуманістичні завдання, коли до уваги береться загальний трудовий стаж працівника старшого покоління і його робоче місце максимально відповідає віковим та індивідуальним особливостям.

Програма «Формування професійних компетенцій – професійна кваліфікація для цільових груп, що потребують

особливої підтримки», розрахована на п'ять років, була ініційована Федеральним міністерством освіти і науки у 2001 році і спрямована на реалізацію двох цілей: підтримку осіб з обмеженими можливостями завдяки розробці та апробації узгодженої структури інтеграції підлітків до професійної діяльності; створення умов для навчання молодих мігрантів, їхнє залучення до професійної підготовки, що дозволить полегшити адаптаційні процеси, пов'язані з інтеграцією в життя нової країни.

Ініціативи змін у освітній системі Німеччині знайшли підтримку з боку Федерального уряду та урядів земель, робота яких полягала у розробленні та реалізації пілотних програм та проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ вищої освіти. З метою сприяння запровадженню двоступеневої системи вищої освіти (бакалавра та магістра) було підготовлено декілька спеціальних програм: пілотна програма «Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти», «Інтегровані двоступеневі програми навчання» та «Майстер Плюс», програма, яка, зокрема, дозволяє легко увійти в систему вищої освіти Німеччини іноземним студентам, що вже мають диплом бакалавра.

Окрім того, у Німеччині на сьогодні реалізуються інноваційні програми європейського рівня (див. табл. 2 [12; 32]):

Таблиця 2.

Інноваційні програми європейського рівня в Німеччині

Назва програми	Зміст
Leonardo da Vinci професійна освіта	<p>1) підвищення мобільності молоді (під цим розуміють стажування на іноземних підприємствах або в навчальних закладах);</p> <p>2) розвиток багатосторонніх партнерських стосунків між навчальними закладами системи професійної освіти;</p> <p>3) розробка та реалізація проектів з наголосом на передачі інноваційного досвіду</p>
Grundtwig навчання впродовж життя, навчання дорослих	<p>1) політичне співробітництво та інновації, в тому числі й обмін педагогічними кадрами (розвиток колишньої програми ARION);</p> <p>2) удосконалення мовної підготовки;</p> <p>3) розвиток і впровадження інформаційно-комунікативних технологій;</p> <p>4) популяризація інноваційних досягнень за рахунок мережевого впровадження</p>
Jean Monnet	розрахована на цільові групи вчених, створення освітніх закладів європейського рівня. а також створення європейських наукових об'єднань
Socrates (з 1 грудня 2007 року)	спрямована на вдосконалення системи безперервної освіти й розрахована на сім років - до 2013 року. Кількість коштів на реалізацію програми - 7 млрд. євро
Comenius	<p>спрямована на вдосконалення шкільної освіти за рахунок:</p> <p>1) розвитку партнерських стосунків між школами та підвищення мобільності учнів;</p>

	<p>2) підвищення кваліфікації викладачів за кордоном;</p> <p>3) розвитку багатосторонніх проектів, удосконалення навчальних програм, методичних рекомендацій;</p> <p>4) створення мережеских програм;</p> <p>5) eTwinning (розширення Інтернет - зв'язків між школами країн Європи)</p>
Erasmus	<p>освітня програма ЄС спрямована на вдосконалення системи вищої освіти, розвиток наукової роботи в університетах, співпраці та мобільності у сфері європейської вищої освіти. Програма пропонує стипендії для навчання на ступінь магістра у Європі, спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів третіх країнах на усіх континентах. Вона спрямована на посилення такої співпраці та міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра у європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до інших країн [59, с. 41]</p>

Учасниками вищезазначених програм є:

- учні шкіл, студенти, учні системи професійної освіти, дорослі, які підвищують свою кваліфікацію;
- викладачі, консультанти виробничого навчання;
- зацікавлені у результатах підготовки персоналу учасники ринку праці;
- навчальні заклади чи організації, які задіяні у процесі неперервної освіти;
- чиновники чи відомства на місцевому, регіональному чи національному рівні, компетенцією яких є питання розробки і реалізації політики у сфері освіти;
- підприємці, соціальні партнери та інші організації всіх рівнів, а також об'єднання роботодавців й торгово-промислові палати;
- організації, які надають консалтингові послуги у сфері безперервної освіти на Європейському просторі.

У Німеччині виконанням цих програм займається Головний комітет Федерального інституту професійної освіти, окрім того він є основним консультантом Федерального уряду з усього спектру питань професійної освіти. Членами Головного комітету є представники Союзу роботодавців, профсоюзів, федеральних земель, а також Федерального уряду.

Вища технічна освіта Німеччини є сполучною ланкою між компетенціями, працею та формуванням особистості. Як одна з основних інституцій професійної соціалізації, вона відповідає за передачу вмій та навичок, які можуть стабілізувати професійну кар'єру [56, с. 487]. Тому можливість набуття фахівцями компетенцій та професійної компетентності вважаємо основними передумовами для професійної соціалізації.

Вищі навчальні заклади технічної освіти ФРН орієнтовані на створення умов для професійної соціалізації фахівців, пов'язаних із засвоєнням базових кваліфікацій, що дає змогу фахівцям технічного профілю вийти на ринок праці. Важливим елементом є також неперервне навчання, куди входять всі елементи обов'язкової освіти, у тому числі й підвищення кваліфікації, освіта і навчання дорослого

населення, навчання безробітних. Їх об'єднує спільна інтегрована система кваліфікацій, яка орієнтована на компетенції. Фахівець технічного профілю має володіти певним комплексом компетенцій, що характеризують його як професіонала у своїй галузі, ще й для успішного здійснення професійної мобільності. Ці компетенції «служать підґрунтям, що дає випускнику змогу гнучко орієнтуватися у світі своєї професії, бути конкурентоздатним на ринку праці, підготовленим до навчання, бути готовим до самонавчання» [7, с. 23].

З метою з'ясування, чи навчають німецькі ВНЗ саме тому, що потрібно для конкурентоспроможного професійного життя та професійної соціалізації, у 2004 р. в Німеччині було проведено дослідження «Справжні знання? Передача компетенцій у німецьких вищих школах». Дослідження проводилося низкою організацій:

- Accenture (всесвітня діюча служба менеджменту, технології та аутсорсингу);
- Ініціатива «Нове соціальне ринкове господарство»;
- AIESEC (Міжнародна асоціація студентів, які вивчають економіку та комерційну справу).

Дані проведеного дослідження дали змогу розробити п'ять кроків на шляху до перетворення Німеччини на «країну ідей», у якій створено умови для професійної соціалізації фахівців:

1. Розробка моделі освіти, яка базується на трьох засадах: наукове дослідження, навчання та практика. Практика повинна бути тісно пов'язана із науковими дослідженнями та навчанням.
2. Впровадження нової професійної моделі викладачів. Викладачі, зосереджені на виконанні наукової роботи, повинні також мати багаторічний практичний досвід.
3. Концентрація на ключових компетенціях. Замість всеохоплюючого посереднього навчання вищі навчальні заклади Німеччини повинні сконцентруватися на ключових компетенціях.
4. Цілеспрямована підтримка окремих потужних професійних

сфер і спеціальностей, які досягли успіху у науковому дослідженні, навчанні та практиці.

5. Формування соціальної та професійної компетентності. З метою посилення передачі соціальної компетентності у професійній підготовці фахівців потрібно використовувати сучасні інтерактивні методи навчання [42, с. 1–4].

Головними напрямками педагогічної діяльності у сфері вищої освіти є порядок одержання навчальних професій, їх диференціація, визнання, а також структура і дидактика побудови процесу навчання молоді. У нашому дослідженні зосереджуємо увагу на соціалізаційному потенціалі вищих технічних закладів освіти ФРН. Власне, спробуємо продемонструвати, якими засобами німецькі заклади вищої освіти впливають на професійну соціалізацію фахівців технічного профілю.

Варто зазначити, що основа інженерно-технічної освіти полягає у цілеспрямованому формуванні професійних знань, творчого потенціалу, практико-зорієнтованої спрямованості і методологічної культури, а також у комплексній підготовці фахівців у галузі техніки і технології до інженерної діяльності за рахунок відповідного змісту, методів навчання і наукоємних освітніх технологій з використанням світових інформаційних ресурсів і баз знань, з орієнтацією на кращі зарубіжні аналоги освітніх програм, що дозволяє забезпечити конкурентоздатність на світовому ринку [5, с. 74].

Структура професійної соціалізації багаторівнева, і різні види діяльності закладів професійної освіти можуть розглядатися у контексті кількох компонентів. Таким чином, у професійній соціалізації, що безпосередньо пов'язана з набуттям компетенцій, можна виділити декілька складових, які визначаються різними видами діяльності закладів вищої освіти (див. рис. 6).

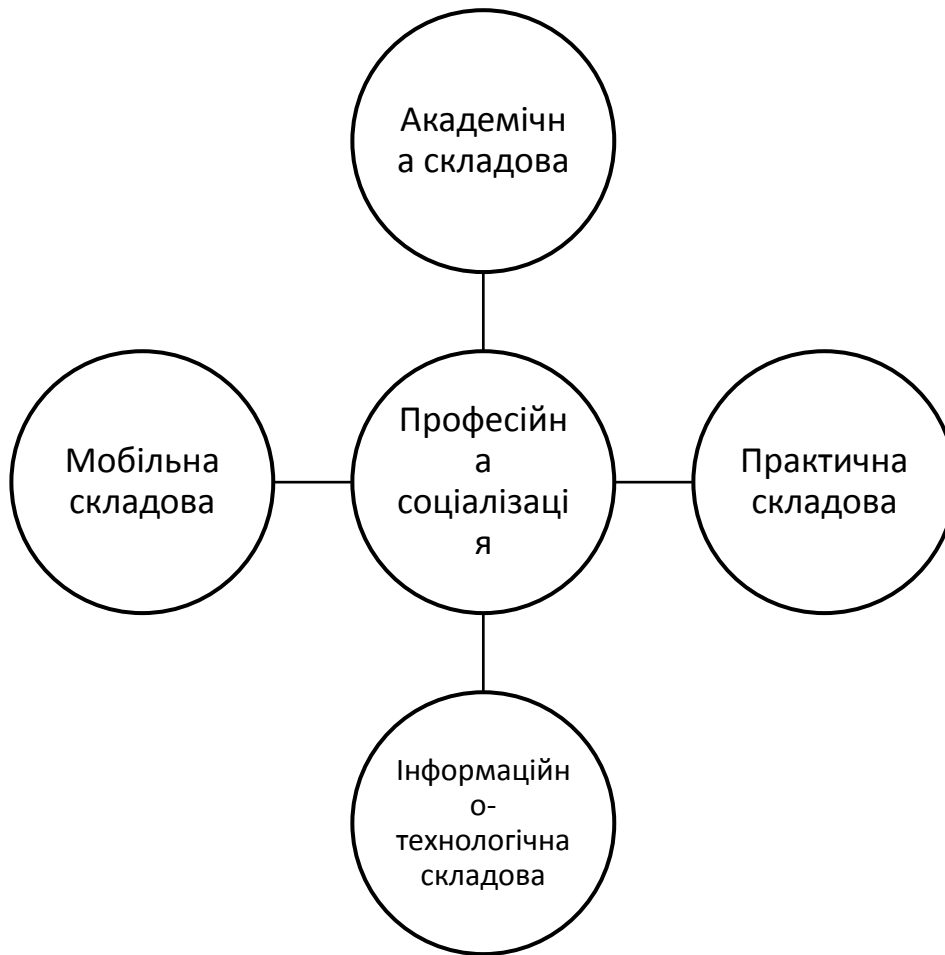


Рис. 6. Складові професійної соціалізації

Відповідно до запропонованої структури професійної соціалізації нами було здійснено аналіз змістових засад реалізації цього феномену за всіма виокремленими складовими. З цією метою нами були розглянуті навчальні плани таких німецьких закладів освіти:

1. Берлінського технічного університету;
2. Клаустхальського технічного університету;
3. Коледжу хімії при технічному університеті Дармштадту;
4. Мюнхенського технічного університету.

Метою навчання у вищезгаданих ВНЗ є отримання студентами фахових знань та ключових професійних кваліфікацій, ознайомлення з принципами спеціальності. Велике значення при цьому мають: розвиток уваги, вмінь та навичок, засвоєння результатів навчання, конструювання машин та апаратів, а також проектування пристроїв для підготовки кваліфікованих інженерів.

Під *академічною складовою* професійної соціалізації розуміємо можливість опанування студентами навчальних курсів під час навчання у вищих закладах професійної освіти. Здебільшого навчання розподілене на підготовчий етап та основний, або початкове і основне. Навчальний час складається з обов'язкових предметів, обов'язкових предметів за вибором, вибіркового предметів та вимірюється кредитами або семестровими годинами (Semesterwochenstunden – SWS).

Найбільший відсоток обов'язкових предметів мають у своїх навчальних планах Мюнхенський технічний університет (89 %) та Клаустхальський технічний університет (72 %), на другому місці – Берлінський технічний університет (69 %), останнє місце займає Коледж хімії (56 %). Окрім обов'язкових предметів, фахівці технічного профілю німецьких ВНЗ мають змогу вивчати обов'язкові предмети за вибором. Так, на першому місці за кількістю кредитів, відведених на вивчення обов'язкових предметів за вибором, знаходиться Коледж хімії (44 кредити – 44 %) та Клаустхальський технічний університет (40 кредитів – 21 %), друге місце поділяють Берлінський та Мюнхенський технічні університети (15 і 12 кредитів, що складає 7 %). Серед обов'язкових предметів та обов'язкових предметів за вибором виокремлюємо професійно зорієнтовані предмети. Таким чином, найбільшу кількість навчального часу для вивчення професійно зорієнтованих предметів пропонують Мюнхенський технічний університет (106 кредитів – 59 %) і Коледж хімії (76 кредитів – 76 %), найменшу кількість – Клаустхальський технічний університет (47 кредитів – 25 %) і Берлінський технічний університет (33 кредити – 16 %) (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Співвідношення між навчальним часом обов'язкових, вибіркових та професійно спрямованих дисциплін, відведених на професійну підготовку фахівців технічного профілю німецьких ВНЗ

Назва навчального закладу	Обов'язкові предмети		Обов'язкові предмети за вибором		Професійно-спрямовані предмети		К-сть семестрів	Всього кредитів
	К-сть кредитів		К-сть кредитів		К-сть кредитів			
Берлінський технічний університет	144	<u>9</u>	15		33	<u>6</u>	7	210
Коледж хімії при Дармштадському технічному університеті	56	<u>6</u>	44	<u>4</u>	76	<u>6</u>	8	100
Клаустхальський технічний університет	134	<u>2</u>	40	<u>1</u>	47	<u>5</u>	9	187
Мюнхенський технічний університет	160	<u>9</u>	12		106	<u>9</u>	6	180

Реалізації професійної соціалізації сприяють ще й такі форми занять, як: лекції, практичні і лабораторні заняття, семінари та тьюторські програми, презентації, проектні роботи, доповіді та дискусії щодо самостійної наукової роботи [73-76].

Практична складова є невіддільною від академічної, тому що набуті знання вимагають обов'язкового практичного

застосування. Зауважимо, що особливістю більшості технічних університетів Німеччини є обов'язкове проходження практики на підприємстві, яка складає 8–10 годин, до вступу в університет, з метою не лише ознайомлення з виробництвом, а й професійної орієнтації та визначення професійної придатності вступника. Зокрема, що стосується практики, найбільшу кількість часу пропонує Клаустхальський технічний університет (26 кредитів – 14 %), на другому місці за кількістю годин, відведених на практику знаходяться Берлінський технічний університет та Коледж хімії при Дармштадському технічному університеті (18 і 11 кредитів, що складає 9 % і 11 % відповідно), тоді як Мюнхенський технічний університет надає найменшу кількість кредитів для проходження практики (8 кредитів – 4%) (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Співвідношення між навчальним часом, що відводиться на практику в німецьких ВНЗ

пп	Назва навчального закладу	Кількість кредитів	%	Всього кредитів
	Берлінський технічний університет	18	<u>9</u>	210
	Коледж хімії при Дармштадському технічному університеті	11	<u>1</u>	100
	Клаустхальський технічний університет	26	<u>1</u>	187
	Мюнхенський технічний університет	8	<u>4</u>	180

Під *мобільною складовою* розуміємо можливість студента брати участь у програмах мобільності, чому сприяє реалізація принципів Болонської декларації, зокрема використання кредитно-трансферної системи у німецьких ВНЗ. Взагалі, категорія «мобільність» у класичному розумінні трактується як

здатність особистості до швидкої дії, підготовленість до чогось, здатність до швидкого переміщення [21]. У словнику сучасної англійської мови LONGMAN мобільність розуміється як здатність легко змінювати професію, рід занять, змінювати місце проживання, переходити з одного соціального класу до іншого [65].

У другому параграфі першої глави Рамкового закону про вищу освіту Німеччини є інформація про те, що ВНЗ мають сприяти міжнародній, а особливо європейській співпраці у сфері вищої освіти, а також обміну між німецькими та закордонними ВНЗ [57]. Зокрема, діють декілька програм, які сприяють мобільності студентської молоді та професійній соціалізації (на зразок Erasmus, Leonardo da Vinci тощо). Останнім часом особливого значення набувають категорії професійної та професійно-педагогічної мобільності.

Інформаційно-технологічна складова полягає в тому, що завдяки оволодінню та обізнаності з сучасними інформаційними технологіями студенти можуть йти в ногу з часом та демонструвати свою конкурентноспроможність на ринку праці. Прикладом цього може послугувати спеціальність «Технічна інформатика» в Берлінському технічному університеті, завдання якої полягає у розвитку вмінь і навичок у сфері програмного забезпечення та технічного обладнання. Додатковими галузями можуть бути: зв'язок, бортові комп'ютери, техніка управління у транспорті, проблеми керування та регулювання технології виробництва. Навчання побудоване таким чином, що передача знань та методики сприяє виробленню загальних навичок, що передбачено модулем професійного спрямування. Практичні заняття проходять у маленьких групах, на семінарах та підсумкових заняттях відпрацьовується та вдосконалюється техніка презентацій. Частина занять з циклу обов'язкових предметів за вибором проходить англійською мовою, що сприяє її покращеному оволодінню [73].

Отже, у результаті аналізу навчальних планів означених ВНЗ Німеччини можемо констатувати, що професійна соціалізація стає можливою завдяки:

- 1) існуванню різних форм занять (лекції, семінари, заняття з тьютором, екскурсії, проектні та практичні заняття);
- 2) наявності в навчальних планах професійно спрямованих предметів;
- 3) вдало організованій професійній практиці;
- 4) реалізації академічної, практичної, інформаційно-технологічної та мобільної складових професійної соціалізації. Переклади навчальних планів означених вищих закладів освіти Німеччини розміщено у додатку.

З метою з'ясування рівня професійної соціалізації фахівців технічного профілю у ВНЗ Німеччини нами було проведено анкетування, яким було охоплено 100 студентів III курсів технічних спеціальностей 4 німецьких технічних університетів:

1. Берлінського технічного університету;
2. Коледжу хімії при Дармштадському університеті;
3. Клаустхальського технічного університету;
4. Мюнхенського технічного університету.

Кількість охоплених вищих навчальних закладів та студентів пояснюється бажанням отримати достовірніші й ефективніші результати та реальними можливостями.

У методиці нашого дослідження використовувався емпіричний метод анкетування, який дозволяє одержати інформацію про окремі явища, мотиви діяльності, запити індивідів, їхнє ставлення. Анкета складається з 12 запитань, які мають закриту форму (в анкетах представлено можливі варіанти відповідей, і респондент визначає один із них).

При розробці анкетного опитування враховувались такі критерії:

- відповідність запитань анкети цілям, завданням дослідження, фіксації його найбільш суттєвих моментів;
- якість формулювання запитань, їх однозначності, відповідності рівню підготовленості респондентів;
- конфіденційність та анонімність у проведенні опитування для бажання студентів давати повну і правдиву інформацію.

Доцільність анкетування полягає у виявленні рівня професійної соціалізації німецьких фахівців технічного

профілю. Завданням нашого дослідження було проведення опитування серед студентів факультетів технічних спеціальностей німецьких ВНЗ для проведення порівняльного зрізу.

Питання анкети було розподілено на 5 компонент:

- *мотиваційна компонента* (характеризується тим, які мотиви спонукали студентів до вибору професії, що для них означає бути фахівцем технічного профілю);
- *інформаційна компонента* (інформує, чи порадили б студенти їхній ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю і як вони обґрунтовують свій вибір);
- *змістова компонента* (демонструє визнання студентами достатності занять із професійно зорієнтованих предметів та самої підготовки);
- *структурна компонента* (висвітлює погляди студентів щодо достатності терміну навчання, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю);
- *практична компонента* (до якої входять питання щодо практики, достатності її термінів, етапів, корисності).

Мотиваційна компонента. Аналіз емпіричного матеріалу щодо мотивів, які спонукали студентів технічного профілю до вибору професії, свідчать про те, що 33 % німецьких студентів навчаються, щоб стати інженерами, 43 % мають намір працювати в іншій технічній сфері, 17 % обрали технічну професію через сімейну традицію і лише 7 % – випадково.

Найбільший відсоток студентів, які хочуть бути інженерами – це представники Мюнхенського і Берлінського технічних університетів (10 %). Найменший відсоток – Коледжу хімії (5 %).

Бути фахівцем технічного профілю сьогодні для половини опитаних німецьких студентів означає ринковий запит (50 %); для 10 % і 16 % – це модно і престижно; 24 % вважають, що завдяки цій професії є більше можливостей працевлаштування. Що ж стосується зміни професії, то її точно не змінили або можливо змінили б 32 % респондентів, тоді як нечітко бажання змінити професію висловили 27 %, і точно змінили б професію – 9 %.

Інформаційна компонента. В інформаційній складовій дізналися, що 37 % опитуваних упевнено порадили б їхній ВНЗ для підготовки фахівця технічного профілю; можливо б порадили 46 % і не порадили б свій ВНЗ 17 % німецьких студентів.

Майже однакова кількість студентів (37 і 34 %) вважають, що їхній ВНЗ надає підготовку високого рівня та є престижними, 20 % опитаних обирають місце для навчання завдяки зручному розташуванню і лише 9 % – тому, що більшість обирає саме цей ВНЗ.

Структурна компонента була спрямована на дослідження достатності термінів навчання, щоб стати компетентним фахівцем технічного профілю. Таким чином, майбутні німецькі фахівці технічного профілю вважають, що «звичайно достатньо» і «скоріше так» з незначною різницею – 42 % : 39 %, натомість для 17 % терміни навчання є можливо достатніми, а для 2 % – недостатні взагалі.

37 % німецьких студентів твердо впевнені, що стануть компетентними фахівцями технічного профілю після підготовки у ВНЗ, тим часом, як 47 % вважають, що скоріш за все будуть компетентними, можливо не будуть компетентними – 15 %.

Взагалі недостатня кількість занять із професійно зорієнтованих предметів виявляється для 10 % респондентів ВНЗ Німеччини, тоді як можливо, достатньою вона є для 22 % студентів. «Звичайно, достатнє» і «скоріше достатнє» є навантаження із професійно зорієнтованих предметів для більшої частини майбутніх фахівців технічного профілю (27 і 42%).

Практична компонента висвітлює відповіді студентів щодо достатності терміну проходження практики: для 23 і 48 % опитуваних терміни практики є «звичайно достатніми» або «скоріше достатніми». Для 5 % респондентів ВНЗ Німеччини не вистачає практичної підготовки. Невеликим є розрив між думкою студентів щодо міжнародного обміну студентами – 39 % студентів вважають, що в їхньому ВНЗ існує міжнародний обмін студентами, 28 % думають, що міжнародний обмін

відсутній, та для 33 % опитаних ця інформація є невідомою.

Таким чином, ураховуючи вищесказане, можемо визначити зміст професійної соціалізації фахівців технічного профілю у вищих закладах освіти ФРН: 1) вдала організація навчальних дисциплін, серед яких здебільшого переважає відсоток професійно зорієнтованих предметів; 2) надання важливого значення проходженню студентами практики, яка сприяє закріпленню та вдосконаленню здобутих теоретичних знань; 3) створення програм академічного та соціалізаційного рівня, що спрямовані на модернізацію системи вищої освіти, зниження рівня безробіття, підвищення мобільності фахівців, посилення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти, активізацію академічної і професійної мобільності молоді; 4) застосування компетентнісного підходу, впровадження концепції ключових кваліфікацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Абашкіна. – К., 1999. – 46 с.
2. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, Л. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
3. Валеева А. В. Профессиональная социализация современной российской студенческой молодежи в технических вузах (на примере г. Казани) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Валеева Алла Валериановна. – Казань, 2007. – 216 с.
4. Величко С. П. Психолого-педагогічні проблеми підготовки і формування фахівців з вищою освітою / С. П. Величко, Н. В. Косар // Сучасні педагогічні технології і освітні системи ХХІ століття : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, (15–16 листопада 2007 р.) / відп. ред. О. М. Барно. – Кіровоград : Україна, 2007. – С. 17–20.

5. Голуб Т. П. Організація науково-дослідницької роботи студентів у технічних університетах України та Німеччини: порівняльний аспект / Т. П. Голуб // Комп'ют.-інтегр. технології: освіта, наука, вир-во. – 2011. – № 3. – С. 74–79.
6. Гончаренко С. У. Освіта // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – С. 614–616.
7. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. на соиск. ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 39 с.
8. Зарицкий Б. Е. Германские парадоксы: нехватка квалифицированных специалистов на фоне растущей безработицы / Б. Е. Зарицкий // Вестник финансовой академии. – 2002. – № 3–4(23). – С. 1–6.
9. Зверева М. А. Професійна соціалізація учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. А. Зверева. – Луганськ, 2010. – 22 с.
10. Зефрин О. Элита и качество. Лучшие вузы / О. Зефрин // Deutschland. – 2008. – № 1. – С. 40–49.
11. Каблинова Ю. В. Профессиональная социализация студенческой молодежи: мотивационная структура процесса : дис. ... канд. пед. наук : 22.00.04 / Каблинова Юлия Васильевна. – Ставрополь, 2006. – 171 с.
12. Кнодель Л. Міжнародне співробітництво Німеччини в галузі освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/vnz/high_school/1062. – Заголовок з титул. екрану.
13. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посібник / Г. О. Ковальчук. – вид. 2-ге, допов. – К. : КНЕУ, 2005. – 298 с.
14. Коледжі Німеччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

- <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/deu/college>.
– Заголовок з титул. екрану.
15. Корнієнко С. Виховна робота у вищому навчальному закладі з формування соціальної зрілості студентів: вітчизняні традиції та зарубіжний досвід / С. Корнієнко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси, 2008. – № 124. – С. 101–106.
 16. Кремень В. Г. Освіта й наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
 17. Кудін А. Особливості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах ФРН [Електронний ресурс] / А. Кудін, З. Логвін, О. Клименко. – Режим доступу : http://library.uipa.kharkov.ua/library/Documents/BolonProz/3/Osbl_pidg.htm. – Заголовок з титул. екрану.
 18. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
 19. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Лавриченко. – К., 2006. – 22 с.
 20. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 167 с.
 21. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – изд. 14-е, стереотип. – М. : Русский язык, 1982. – 816 с.
 22. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини : монографія / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 169 с.
 23. Сергеева Л. М. Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / Л. М. Сергеева, Г. Г. Русанов, І. В. Ілько ; за ред. Л. І. Даниленко,

- Л. М. Сергеевої. – К. : Етіс Плюс, 2008. – 96 с.
24. Серьожникова Р. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / Р. Серьожникова, Н. Пархоменко, Л. Яковицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 243 с.
25. Сидоренко І. В. Психолого-педагогічні знання як фактор професійної соціалізації майбутніх фахівців у системі вищої освіти [Електронний каталог] / І. В. Сидоренко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2006_33/33-22.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
26. Система образования в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rector.ru/articles.asp?article_id=16&c_id=0&type_id=0. – Заглавие с титул экрана.
27. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова, Л. С. Шаумяна]. – изд. 6-е, перераб. и доп. – М. : Сов. Энциклопедия, 1964. – 784 с.
28. Соціальна педагогіка : підручник / за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 345 с.
29. Студеникина Е. С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. социол. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Е. С. Студеникина. – Краснодар, 2007. – 27 с.
30. Технічні науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Технічні_науки. – Заголовок з титул. екрану.
31. Тимченко Н. С. Социально-педагогические особенности профессиональной социализации нового поколения врачей / Н. С. Тимченко, Е. В. Харченко // Мировоззренческие и поведенческие стратегии социализации молодежи в глобальном мире : сб. трудов Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. проф. В. Н. Белова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – С. 226–228.

32. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии : автореф. дис. на соиск. учёной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Д. А. Торопов. – Казань, 2005. – 39 с.
33. Шарден де Теяр. Феномен человека / Теяр де Шарден. – М. : Наука, 1965. – 240 с.
34. Achterhold G. Die Exzellenz-Universität : Eine Reportage über die Ludwig-Maximilians-Universität / G. Achterhold, J. Greune // Deutschland. – 2008. – № 1. – S. 12–17.
35. Bamme A. Vorberufliche Sozialisation / A. Bamme // Lange U. Studienbuch Berufliche Sozialisation : theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. – Bad Heilbrunn, 1999. – S. 81–89.
36. Bamme A. Berufliche Sozialisation: ein einführender Studententext / Bamme A., Eggert H., Lempert W. – München : Max Hueber Verlag, 1983. – 320 s.
37. Berufsbildungsbericht / Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn : BMBF, 2002. – 370 s.
38. Bildung schafft Zukunft. Das Bildungsprogramm der Arbeitgeber. – Berlin : BDA, 2005. – 34 s.
39. Burton M. D. Gender Differences in Professional Socialization: A Study of Women and Men in the Computer Science : Ph.D. Program at Carnegie Mellon. Honors Theses. – 1986 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://repository.cmu.edu/hsshonors/36>. – Заголовок з титул. екрану.
40. Cornelius C. Berufliche und betriebliche Sozialisation. Berufswahl und Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung [Broschiert] / C. Cornelius. – Grin Verlag : Akademische Schriftenreihe. – 24 s.
41. Danielson D. J. Variables which influence professional socialization of the nursing student: a dissertation presented to the school of graduate studies Drake university / D. J. Danielson. – 25 s.
42. Das richtige Wissen? Kompetenzvermittlung an deutschen Hochschulen. – Kronberg, 2004. – 4 s.

43. Denham S. A. The socialization of emotional competence / S. A. Denham, H. H. Bassett, T. Wyatt ; Grusec J. E., Hastings P. D. (eds) // Handbook of socialization: theory and research. – New York : Guilford Press, 2007. – 720 p.
44. Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer-Vergleichende Studie [Электронный ресурс]. – 341 s. – Режим доступа : http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/work_study/eab_studie.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
45. Erfahren Sie mehr über DEQA-VET [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.deqa-vet.de>. – Заголовок з титул. екрану.
46. Fachprüfungs- und Studienordnung für den Bachelorstudiengang Bioprozesstechnik an der Technischen Universität München vom 8. August 2008 i.d.F. der Änderungssatzungen vom 06.03.2009 und 21.12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.studienfakultaet.de/files/pruefungsordnungen/13/FPSO%20BA%20BPT%20Ibf%202.ÄS%2021.12.2009.pdf>. – Заголовок з титул. екрану.
47. Frech H.-W. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern : empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren / H.-W. Frech. – Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte, Bd. 34 A. – Berlin, 1976. – 234 s.
48. Fuchs-Rechlin K. Und es bewegt sich doch...!: Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen Empirische Erziehungswissenschaft (Band 21) / K. Fuchs-Rechlin. – Waxmann Verlag, 2010. – 224 s.
49. Gibbs W. W. Lost Science in the Third World / W. W. Gibbs // Scientific American. – 1995. – August. – P. 76–84.
50. Giddings F. The principles of sociology / F. Giddings. – New York, 1896. – 624 p.
51. Glänzer G. Berufliche Sozialisation [Электронный ресурс] / G. Glänzer. – Режим доступа : <http://www.hausarbeiten.de/e-book/39610>. – Заголовок з

- титул. екрану.
52. Groskurth P. Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft / Groskurth P. – Reinbek, 1979. – 344 s.
 53. Groskurth P. Lohnarbeitspsychologie / Groskurth P., Volpert W. – Frankfurt/M, 1975. – 267 s.
 54. Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland-Diagramm [Електронний ресурс]. – 4 s. – Режим доступу : http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
 55. Heinz W. Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation: Grundlagentexte Soziologie / W. Heinz. – München : Juventa Verlag, 1995. – 199 s.
 56. Heinz W. Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research / W. Heinz // Felix Rauner, Rupert Maclean. – International library of technical and vocational education and training: Springer, 2009. – 1103 s.
 57. Hochschulrahmengesetz in der neuen Fassung : vom 19. Januar 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>. – Заголовок з титул. екрану.
 58. Kerschner B. Berufliche Sozialisation in Transformationsgesellschaften – Das Beispiel der Fünf Neuen Bundesländer [Електронний ресурс] / B. Kerschner. – Режим доступу : http://www.uni-leipzig.de/~sozio/content/site/wiss_arb/248.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
 59. Kissling H. Struktur des Bildungs-und Berufsbildungssystems in Deutschland / H. Kissling // Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich. – Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005. – S. 40–42.
 60. Kneier C. Über die berufliche Sozialisation von

- Hochschulabsolventen: Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang von Praxiserfahrung während der Hochschulzeit und dem Eintritt in das Unternehmen [Elektronischer ресурс] / С. Кнеер. – Режим доступа : http://www.opconsult.de/tasks/sites/de/assets/File/diplomarbeit_kneier.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
61. Landau R. Professional socialization: Ethical judgment and decision making orientation in social work / R. Landau // Journal of Social Service Research. – 1999. – 25(4) – S. 57–75.
 62. Lange U. Studienbuch Berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation / Ute Lange, Klaus Harney, Sylvia Rahn, Heidrun Stachowski. – Verlag Julius Klinkhardt, 1999. – 288 s.
 63. Lempert W. Zur theoretischen und empirischen Analyse der Beziehungen zwischen Arbeit und Lernen / W. Lempert // Groskurth P. Arbeit. – Reinbek, 1979. – S. 87.
 64. Lempert W. Modell zur Beschreibung und Erklärung der Sozialisation in der Jugendzeit und im frühen Erwachsenenalter / W. Lempert [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : http://www1.abraed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/pk/teaching/WS-07-08/material-ng/Kapitel_9_Lempert.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
 65. Longman Dictionary of contemporary English, Pearson Education Limited, 2003 (CD articles)
 66. Luscher K. Der Prozeß der beruflichen Sozialisation / K. Luscher. – Stuttgart, 1968. – 354 s.
 67. Mead G. H. Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist / G. H. Mead. – Chicago : University of Chicago Press, 1962.
 68. Parsons T. Social Systems and the Evolution of Action Theory / T. Parsons. – N.Y., 1977. – 127 p.
 69. Pätzold H. Jugend, Ausbildung und Beruf / H. Pätzold // Handbuch der Jugend-Forschung / Krüger H. – Neuss : Leske Verlag, 1988. – S. 274.

70. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Zusammenwirken von Hochschulrektorkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. – BMBF, 2005. – 14 s.
71. Schayan J. Die besten Hochschulen. Hintergrund in zum bundesweiten Wettbewerb der Exzellenzinitiative / J. Schayan // Wirtschaft. – 2008. – № 1. – S. 20–21.
72. Schiller S. Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung : Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF Pilotinitiative DECVET / Schiller S., Milolaza A., Meerten E. // BWP. – 2007. – № 37. – S. 50–51.
73. Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Technische Informatik an der Technischen Universität Berlin vom 5. Januar 2005 [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : http://www.eecs.tu-berlin.de/fileadmin/f4/fkIVdokumente/StuPOs/StO_Bach_TI.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
74. Studienordnung für den Bachelorstudiengang Landnutzung an der Technischen Universität München vom 27. Januar 2005 [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : http://portal.mytum.de/archiv/kompendium_rechtsangelegenheiten/studienordnungen/AV2005-03_StOBA.
75. Studienordnung für den Diplomstudiengang Energiesystemtechnik an der Technischen Universität Clausthal, Fachbereich Maschinenbau, Verfahrenstechnik und Chemie. Vom 15. Januar 2002 (in der Fassung vom 04. November 2008) [Elektronischer ресурс]. – 13 s. – Режим доступа : http://www.tu-clausthal.de/hv/d5/vhb/system6/6_20_44.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
76. Studienordnung für das Promotionskolleg Chemie an der Technischen Universität Darmstadt [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : http://deephought.oc.chemie.tudarmstadt.de/lehre/files/regularien/Studienordnung_Promotionskolleg_Chemie.pdf?P

- HPSESSID=956a0f36cf5af38ea9c963307739c38a. – Заголовок з титул. екрану.
77. Tillmann K.-J. Sozialisationstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung / K.-J. Tillmann. – Rowohlt, 2007. – 325 s.
 78. Tippelt R. Sozialisation und Bildung II [Електронний ресурс] / R. Tippelt. – Режим доступу:http://www.edu.lmu.de/apb/dokumente/materialien_bose09/6_jugendsoz.pdf. – Заголовок з титул. екрану.
 79. Waller W. The Sociology of Teaching / W. Waller. – New York ; London ; Sydney, 1967.
 80. Weiss I. Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Students's Professional Preferences [Електронний ресурс] / I. Weiss, J. Ram, A. Snaan. – Режим доступу : http://repository.upenn.edu/spp_papers/8. – Заголовок з титул. екрану.
 81. Wurzbacher G. Schule und Beruf als Faktoren soziokultureller und personeller Veränderung / G. Wurzbacher // Schlottmann U. Schule. – Stuttgart, 1974. – S. 82.

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСВІД КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ЗМІСТОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Світ початку ХХІ ст. характеризують такі процеси і фактори, як глобалізація і демократизація суспільного життя, інформаційна революція й активізація міграційних процесів, відкритість соціально-політичних систем і прагнення до інтеграції країн і народів [16, с.5].

Останні десятиліття для Канади, як і для більшості країн світу, стали періодом реформ у галузі навчання, основна мета яких – встановлення гармонійної відповідності між освітою і суспільними потребами. Тому канадське суспільство сьогодні активно обговорює стратегію модернізації вищої освіти у ХХІ ст., і зокрема педагогічної.

Як справедливо зазначають канадські науковці та практики, реформи, що проводяться в освітній галузі, мають позитивно позначатися і на підготовці вчительських кадрів, передбачаючи вдосконалення цілей, завдань і змісту професійної педагогічної освіти, її організації, строків навчання і технології підготовки майбутніх учителів.

У науковому просторі Канади напрацьовано широке коло ідей і положень щодо розвитку професіоналізму вчителя ХХІ ст. Дослідження показало, що вони справляють значний вплив на теоретичне забезпечення канадської багаторівневої педагогічної освіти в умовах сучасного стрімко змінного світу і його глобалізаційних впливів.

Новим вимогам до вчителів, їх підготовки і діяльності якнайкраще відповідає нова парадигма багаторівневої педагогічної освіти, сконцентрована на професіоналізмі вчителя. Науковий супровід стратегій її утвердження передбачає:

– аналіз професійних ролей, які повинні виконувати вчителі в нових соціокультурних умовах інформаційного суспільства і конкретного національного контексту: політичного, економічного, організаційного, особистісного тощо;

- аналіз професійних функцій і завдань учителів, включаючи передачу знань і досвіду, а також підготовку учнів до навчання упродовж життя (навчання), ціннісне становлення і формування особистостей учнів (виховання), оцінювання навчальних досягнень, педагогічний менеджмент, наукове дослідження, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо;

- аналіз компетентностей, необхідних для виконання нових професійних ролей, функцій і завдань учителів;

- розробка (обґрунтування) моделей педагогічної освіти і підготовки вчителів, які адаптовані до нових соціокультурних умов і забезпечують формування необхідних компетентностей;

- орієнтація програм педагогічної освіти на нові завдання педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Розглянемо в даному розділі детальніше концептуальні основи сучасної канадської багаторівневої педагогічної освіти в спектрі парадигми освітніх реформ у системі вищої освіти, зокрема найважливіші особливості реалізації процесу доступу, навчання та змісту загальнопедагогічних професійних курсів, що складають основу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в Канаді.

На сьогодні вища педагогічна освіта в Канаді надається тільки в університетах, і тому знання сутності функціонування сучасних канадських університетів та організації навчального процесу в них зробить більш глибоким розуміння багаторівневої педагогічної освіти у цій країні [8, с.31].

При багаторівневій системі організації вищої освіти в Канаді університети функціонують не лише як навчально-освітні, а й як науково-дослідницькі центри. У зв'язку з цим канадські заклади вищої освіти є досить популярними серед студентської молоді різних країн.

Зазначимо, що для визначення рейтингів ЗВО у світовій практиці використовують такі головні параметри [11, с.28-29]: репутація у суспільстві; результати вступного конкурсу; науковий потенціал професорсько-викладацького складу; фінансові ресурси ЗВО; задоволеність студентів якістю

організації навчального процесу та якістю змістового наповнення навчальних програм.

Варто звернути увагу, що система канадської багаторівневої педагогічної освіти, яка надається в університетах, спрямована на формування вчителя-майстра.

Питання підготовки висококваліфікованого вчителя і шляхи формування майстерності майбутніх учителів часто порушуються у різних канадських нормативно-правових актах, на конференціях із педагогічних проблем тощо. Наприклад, Рада міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education Canada) у 1996 році визначила, що вчителі повинні володіти цілим комплексом умінь та навичок, які потрібно точніше визначити і вони стануть безцінним інструментом у процесі підготовки педагогів, укладанні навчальних курсів і оцінюванні результатів навчання (Council of Ministers of Education Canada (1996 р.)).

У цьому руслі досить цінним є дослідження вітчизняного науковця Л.О.Карпинської [11, с.31], яка вивчала структуру професійної майстерності майбутнього канадського вчителя. На її думку, професійна майстерність складається з таких компонентів: загальні педагогічні, предметні, педагогічні знання; знання про учнів; знання навчального плану; знання освітніх умов і фундаментальних засад освіти; знання щодо педагогічної поведінки й педагогічної філософії (що разом утворюють педагогічний стиль); психологічні характеристики вчителя і вербальні вміння вчителя.

Характерною тенденцією розвитку канадської багаторівневої педагогічної освіти на кінець ХХ ст. стало те, що на основі зазначених у структурі теоретичних знань, якими повинен володіти вчитель-майстер, уряд із питань освіти розробляє стандарти майстерного викладання, тобто впроваджує теорію в практику. На базі цих стандартів кожен університет складає свої навчальні програми для різних ступенів: бакалавра, магістра і доктора.

У цьому напрямку найбільшого успіху досягла канадська провінція Альберта. Уряд Альберти 13 червня 1997 р., оголосив, що ця провінція перша в Канаді ввела стандарт

якості викладання (Teaching Quality Standard). Запровадження нового стандарту якості освіти у вищих навчальних закладах (зокрема, в університетах) спрямоване на збільшення кількості висококваліфікованих учителів і збільшення кількості програм професійного розвитку. Останнє можливе лише в рамках багаторівневої педагогічної освіти.

Таким чином, структурування змісту вищої педагогічної освіти в Канаді спрямовується на підготовку вчителя-професіонала і здійснюється на науковому підґрунті, забезпечується використанням надбань філософії освіти, конкретизацією предметної суті педагогічної науки, розкриттям особливостей навчально-освітнього процесу в школі, коледжі, університеті та специфікою вивчення предметів з окремих галузей освіти.

Підтвердженням цієї позиції є результати дослідження Н.В.Мукан. Згідно них зміст канадської педагогічної освіти (з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів) визначається галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади і, виходячи з їх особливостей, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників [12, с.120].

Сьогодні в більшості канадських ЗВО для підготовки майбутніх учителів використовуються здебільшого педагогічні навчальні програми двох типів: одночасна (concurrent) та послідовна (consecutive). Причому ефективність академічних програм педагогічної освіти Канади залежить від їхнього навчального змісту, а також застосування моделі освіти, яка базується на системних міжпредметних зв'язках.

Одночасна програма – це програма, де студент одночасно вивчає академічні та професійні дисципліни протягом усього часу навчання. Ця програма закінчується отриманням ступеня бакалавра освіти. Послідовну програму обирає студент, який вже має університетський ступінь.

При формуванні змісту багаторівневої підготовки майбутніх учителів спостерігається характерне посилення тенденції до встановлення оптимального науково-обумовленого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичними та практичними блоками (модулями). Намагання наблизити зміст навчальних програм до вимог педагогічної практики та тенденція до інтеграції знань сприяли посиленню міждисциплінарного принципу підготовки канадських педагогів. Такий підхід знайшов своє відображення в загальнонауковому блоці (модулі) навчальних програм, де головний акцент ставиться на гуманітарних та соціокультурних аспектах вищої педагогічної освіти.

Спрямованість канадської багаторівневої педагогічної освіти на розвиток професіоналізму майбутніх учителів нерозривно пов'язана з принципами диференціації та індивідуалізації (персоналізації - *personal system instruction*) навчання.

Відповідно до цих принципів структура навчальних курсів підготовки майбутніх учителів складається з трьох основних різновидів:

1. Академічні або самостійні курси (*discrete courses*). Традиційно в університетах лекції викладаються з окремих предметів. При викладанні окремого курсу спочатку пояснюють теорію, а потім подають практику; застосовується проблемний підхід, що передбачає організацію семінарів і написання робіт на задану тему з метою об'єднати практику з теорією.

2. Інтегровані курси (*integrated courses*) - це міждисциплінарні курси. У них поєднуються елементи різних предметів.

3. Навчальні модулі (*instructional modules*). Кожен модуль організований навколо певних об'єктів для яких існують оціночні критерії. Коли студент демонструє певний результат, тоді він переходить від одного модуля до іншого. З метою контролю знань у рамках певного модуля вводяться залікові бали - „кредити”. Так, наприклад, щоб отримати диплом

бакалавра в галузі освіти при університеті Саскачеван, потрібно за чотири роки навчання набрати 126 кредитів [9].

Загалом університетські навчальні програми професійної підготовки майбутніх учителів у рамках багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді складаються з трьох частин. Найважливішими елементами є: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) викладання фахових предметів (змістова підготовка полягає у вивченні змісту академічної галузі, в якій майбутній учитель збирається працювати, і у вивченні методики викладання обраного предмета); в) професійна підготовка (охоплює професійні курси і практичну діяльність у школі (педагогічну практику)). Ці складники є обов'язковими, хоча програми в різних університетах країни відмінні між собою.

Традиційно студент педагогічного університету має опанувати такі академічні курси: розвиток дітей; вміле поводження в класі; навчання дітей з особливими здібностями; освітнє адміністрування; методика викладання різних предметів, які вивчаються в загальноосвітніх навчальних закладах; теорія навчання; філософія педагогіки.

Зазначимо, що виділені курси не є все канадськими мінімумами, оскільки Канада є федеральною країною і кожна з її десяти провінцій формує власну систему освіти. Водночас ці системи освіти мають спільні риси, які і дають уявлення про канадську вищу педагогічну освіту.

Прикладом професійних курсів в канадських університетах є такі: порівняльна освіта; діагностика труднощів оволодіння навчальними предметами (математика, фізика тощо); застосування комп'ютерної техніки; навчання малих груп учнів.

Відмітимо, що навчальний процес у ЗВО з педагогічного профілю, як і в інших закладах вищої освіти в Канаді є індивідуально регульованим: студентам надано право обирати індивідуальні навчальні програми на основі селекції запропонованих професійних модульних курсів під особистісні професійні потреби. Перелік запропонованих для

вибору курсів щороку пропонується в університетських довідниках [16].

Упродовж першого року навчання студент має акумулювати у власній навчальній програмі кількість професійних курсів, загальним обсягом 24-30 заліково-кредитних одиниць.

Для того, щоб зорієнтуватись у багатоманітності пропонованих курсів при багатьох університетах діють спеціальні офіси академічного консультування студентів-першокурсників. Вони, як наприклад в університеті "Мак Гілл" (провінція Манітоба), організують семінари "адаптації до університетського життя", поширюють інформаційні матеріали мережею комп'ютерного зв'язку щодо термінів виконання навчальних завдань, а також соціального забезпечення студентів (влаштування побутових умов, організація майбутнього працевлаштування) [5, с.28]

Далі розглянемо характеристичні особливості навчальних програм різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

1. Програма освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр освіти"

На цьому рівні ступінь "бакалавр" з галузі педагогіки студенти можуть здобути навчаючись за такими програмами: бакалавр освіти, бакалавр освіти (друга освіта), бакалавр країнознавства/бакалавр освіти – комбінована програма, бакалавр музики/бакалавр освіти – комбінована програма, бакалавр фізичного виховання/бакалавр освіти (початкова або середня освіта) – комбінована програма, бакалавр екології людини/бакалавр освіти – комбінована програма, бакалавр природничих наук (природничі науки та освіта)/бакалавр освіти (середня освіта) – комбінована програма.

Варто зазначити, що на початку навчання студенти повинні обрати курси для додаткового вивчення та визначитися, яку ланку школи обрати: працювати в початковій, середній чи у старшій школі.

Студенти, які навчаються за напрямом "Початкова освіта" освоюють програму, за якою здійснюється підготовка кваліфікованих вчителів для роботи в початковій школі

Канади. Загальна кількість кредитів, необхідних для завершення курсу підготовки, передбаченою програмою, становить 120. Програма передбачає освоєння таких курсів: педагогічного напрямку (мова, література, математика, природничі науки, мистецтво, валеологія), курсів щодо сутності та змісту освіти (психологія освіти та діяльність педагога, педагогічна практика, навчальні плани та викладання предмета), комп'ютерних курсів (використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі), курсів щодо сутності професії (управління навчальним середовищем, етика та право в педагогічній діяльності, інклюзивна освіта, педагогічна практика), другорядних курсів, курсів непедагогічного напрямку та вільного вибору [12].

Наведемо приклад навчальної програми підготовки бакалавра освіти в Саскачеванському університеті [11] (див. табл. 1.4)

Таблиця 1.4

Програма бакалавра освіти Саскачеванського університету

Академічний мінімум для вчителів початкової школи (60 залікових одиниць)	
Англійська мова та література	6 залікових одиниць ¹
Образотворче мистецтво	3 залікові одиниці ²
Математика	3 залікові одиниці
Природничі науки	3 залікові одиниці
Фізкультура	3 залікові одиниці
Суспільствознавство	3 залікові одиниці
Основний предмет спеціалізації	18 залікових одиниць
Другорядний предмет спеціалізації	12 залікових одиниць
Факультативні курси	6 залікових одиниць
Загальнопедагогічні професійні курси	

¹ Курс на 6 залікових одиниць становить 78 навчальних годин.

² Курс на 3 залікові одиниці становить 39 годин.

(56 залікових одиниць)	
Вступ до педагогіки	3 залікові одиниці
Вступ до викладання	3 залікові одиниці
Учні та навчання	3 залікові одиниці
Програма та навчання	3 залікові одиниці
Мовна освіта	3 залікові одиниці
Діти з особливими потребами	3 залікові одиниці
Освіта в галузі культур, що взаємодіють у провінції	3 залікові одиниці
Правовий аспект освіти	3 залікові одиниці
Педагогічна думка	3 залікові одиниці
Міжособистісне спілкування	3 залікові одиниці
Вміле поводження в класі	2 залікові одиниці
Професійні курси для вчителів початкової школи (24 залікові одиниці)	
Мовна освіта	3 залікові одиниці
Методика викладання	2 залікові одиниці
Методика викладання основ природничих наук	2 залікові одиниці
Методика викладання математики	2 залікові одиниці
Методика викладання валеології	2 залікові одиниці
Методика викладання фізкультури	2 залікові одиниці
Методика викладання суспільствознавства	2 залікові одиниці
Факультативні курси	9 залікових одиниць
Педагогічна практика (10 залікових одиниць)	
Викладання студентам (2 тижні)	0 залікових одиниць
Практика у школі (14 тижнів)	10 залікових одиниць

Зазначимо, що в бакалаврських навчальних програмах велику частку займає педагогічна практика, основне завдання якої полягає у поліпшенні професійної підготовки студентів. Їй приділяється особлива увага у процесі підготовки майбутніх учителів.

У різних канадських університетах педагогічна практика реалізується за трьома моделями [11, с.42] :

- перша модель, згідно з якою шкільні вчителі призначаються наставниками студентів педагогічних факультетів (наприклад, університет Саймон Фрейзер);

- друга модель, в якій випускники педагогічних факультетів залучаються до викладання в школі протягом року з частковою оплатою, причому з частковим виконанням функціональних обов'язків, покладених на кваліфікованих учителів (наприклад, таку модель запровадив у себе Альбертський університет у вигляді інтернатури);

- третя модель, згідно з якою студенти проходять чотиримісячну практику у загальноосвітній школі на останньому році навчання, причому керівництво практикою здійснюється як університетськими викладачами, так і кваліфікованими вчителями школи (наприклад, Саскачеванський університет).

Зазначимо, що у більшості канадських університетів дієво зарекомендувала та ефективно впроваджується остання модель реалізації педагогічної практики студентів.

2. Програма освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр освіти".

Зазвичай до програми цього рівня входить поглиблене вивчення одного з курсів: мистецька освіта, бізнес-освіта, навчальні плани, драма, англійська мова, економіка сім'ї, промислова освіта, математична освіта, музична освіта, фізкультурна освіта, природничі науки (біологія, фізичні науки), друга мова, соціальні науки.

Такі предмети, як "Принципи навчальних планів", "Дослідження навчальних планів", "Методи дослідження", "Проектування дослідження", "Наукова практика" є обов'язковими елементами програми магістра освіти. Інші узгоджуються студентом та науковим керівником на основі

програми бакалаврату, яку завершив студент, та вимог щодо майбутнього проекту.

3. Програма освітньо-кваліфікаційного рівня "доктор освіти".

Докторські програми передбачають оволодіння базовими знаннями, необхідними для здійснення професійної практики, лідерства та майбутньої відповідальності критично налаштованих та творчих науковців, котрі усвідомлюють важливість системних та констетуальних факторів, що присутні як в освіті Канади, так і в освіті інших країн світу. Завдання програми доктора освіти полягають у задоволенні інтересів аспіранта в таких сферах, як професійна практика; лідерство в освіті; технології в освіті; створення навчальних планів; управління в освіті; освіта вчителя; неперервний професійний розвиток; консультування з питань освіти; розвиток навчальних ресурсів; педагогічні програми та фахова практика; викладання в різноманітних контекстах.

До програми доктора освіти входять такі обов'язкові курси, як "Принципи створення навчальних планів", "Дослідження навчальних програм", "Окремі теми дослідження", "Сутність спеціальності".

Загалом, зміст навчальних програм, які передбачають підготовку майбутніх канадських учителів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями розкриває важливі питання, які відбивають сучасний стан освіти і майбутні перспективи її розвитку: вони орієнтовані на методику роботи з неординарними, обдарованими дітьми та дітьми, що мають відхилення від норми; у програмах представлені також проблеми полікультурної освіти, проблеми викладання в сільських та міських школах та інші питання, які майже не розглядаються у процесі підготовки майбутніх учителів в Україні.

У канадських університетах майбутнього вчителя розглядають не тільки як носія знань, але й як майбутнього адміністратора. У зв'язку з цим педагогічні програми містять багато навчальних курсів, пов'язаних саме з управлінням у галузі освіти.

У процесі дослідження встановлено, що впродовж усієї історії становлення багаторівневої системи педагогічної освіти соціально-історичні умови розвитку педагогічної праці у Канаді були могутніми чинниками її руху на шляху до повноцінної професії. Стрімкі суспільні зміни в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. зумовили нові вимоги до діяльності і обов'язків учителів, які викладені в стандартах оцінки якості професійної діяльності вчителя.

Канадські стандарти оцінки якості діяльності вчителя – плід спільної праці державної установи (Міністерства освіти провінції Онтаріо) і професійної організації (Колегії вчителів Онтаріо). Ці стандарти включають такі складові:

- цілі і цінності учительської професії, визначені у „Стандартах професійно-педагогічної діяльності” (Standards of Practice for the Teaching Profession), сформульовані Колегією вчителів Онтаріо;

- педагогічні компетенції, визначені на основі „Стандартів професійно-педагогічної діяльності”;

- критерії вивчення практики роботи вчителя (характеристики змісту визначених стандартом компетенцій);

- рубрикатор рівнів професійної діяльності (положення, що характеризують чотири рівні розвитку визначених стандартом компетенцій);

- шкалу рівнів професійної діяльності (якісні ознаки рівнів професійної діяльності).

Цілі і цінності професійної діяльності включають наступні змістовні складові: 1) відданість учням і справі їх навчання; 2) професійні знання; 3) практична діяльність; 4) управління і спілкування; 5) постійний професійний розвиток. У 2000 р. Міністерство освіти Онтаріо для кожної з цих складових розробило перелік педагогічних компетенцій, які є обов'язковими для всіх учителів.

Стосовно першої складової – бути відданим учням та справі їх навчання, вчителі повинні:

- демонструвати відданість справі забезпечення благополуччя і розвитку кожної дитини;

- присвячувати свої зусилля викладанню, підтримці навчання і досягненню успіхів учнями;
- ставитися до всіх учнів з повагою та як до рівних між собою;
- створювати в процесі навчання психологічний клімат, сприятливий для навчання, розв'язання проблем, формування навичок неперервної освіти і громадянського виховання.

Стосовно другої складової – мати високий рівень професійних знань, вчителі повинні знати:

- свій предмет, навчальні програми провінції Онтаріо, освітнє законодавство;
- методики викладання та оцінки результатів діяльності учнів;
- основи ефективної організації навчального процесу;
- особливості процесу навчання і фактори, що впливають на досягнення учнями навчальних результатів.

Третя складова – ефективно виконувати практичну діяльність, зобов'язує вчителів:

- використовувати свої професійні знання, розуміти природу дитини, знати освітні програми, освітнє законодавство та стратегії організації навчального процесу з метою забезпечення високих навчальних результатів учнів;
- ефективно спілкуватися з учнями, їх батьками, своїми колегами;
- здійснювати перевірку результатів навчальної діяльності учнів, оцінювати рівень їх прогресу, регулярно повідомляти про результати оцінювання учнів і батьків;
- удосконалювати свою викладацьку діяльність шляхом постійного навчання та рефлексії, використовуючи яскраве різноманіття джерел і ресурсів;
- використовувати необхідні інформаційно-комунікаційні технології у процесі викладання та при виконанні інших професійних обов'язків.

Щоб ефективно здійснювати управління і спілкування (четверта складова), вчителі повинні:

- взаємодіяти з іншими вчителями у створенні спільнот навчання у своїх класах та школах;

- співпрацювати з іншими професіоналами, батьками і членами громади з метою розширення навчальних можливостей школи і підвищення результатів навчальної діяльності учнів.

Для того, щоб підтримувати постійний професійний розвиток (п'ята складова), вчителі повинні брати участь у постійному професійному навчанні з метою удосконалення своєї професійної практики [15].

Професійна підготовка майбутніх фахівців з вищою освітою потребує ефективного новаторського застосування певних форм і методів навчально-педагогічної діяльності, що великою мірою і зреалізовується у системі вищої педагогічної освіти Канади. Розвиток багаторівневої педагогічної освіти детермінував створення оновленої методики навчання [3].

Ключовим моментом, який враховується при виборі методів, є необхідність забезпечення мотивації до навчання, що потребує врахування психологічних особливостей студента.

Щодо традиційних методів навчання (лекції, лабораторні роботи, семінарські та практичні заняття), то спостерігається тенденція до скорочення лекційного часу в загальному об'ємі навчального навантаження студентів. Причому перевага тепер надається установочним лекціям, під час яких розглядаються лише основні розділи курсу, а також інформація, яка не знайшла достатнього висвітлення в літературі. Широкого й системного застосування набули різного типу проблемні лекції (лекції-дискусії, лекції-діалоги тощо).

Одна з основних тенденцій, які стосуються модернізації методів навчання, полягає в переорієнтації з концепції жорсткого управління освітою до концепції підтримки й стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів, створення сприятливих умов для виявлення творчості.

Переважаючими методами навчання, зорієнтованими на здобуття професійної підготовки майбутніх канадських учителів, стали:

1. Методи підготовки до практичної діяльності (спостереження за роботою фахівців, аналіз реальних і

модельних ситуацій, різні види моделювання, практика).

2. Методи розвитку творчого мислення (самостійне перенесення знань і вмінь у нову навчальну ситуацію; вміння бачити нові проблеми; ознайомлення із структурою об'єкта, який вивчається, прийняття альтернативних рішень, вміння комбінувати свої рішення в системі створення нового й оновленого способів навчання).

Розглянемо детальніше специфіку застосування згаданих методів у навчальному процесі ЗВО Канади.

1. Методи підготовки до практичної діяльності:

Спостереження часто використовують у поєднанні із системою методів, що пов'язані з телебаченням, а також як компонент більш складного методу "навчальних епізодів".

Аналіз реальних та модельних ситуацій передбачає застосування методу "навчальних епізодів" та методу "протоколів".

Метод "навчальних епізодів" складається з таких елементів: теоретичний вступ, спостереження за роботою вчителя в класі, самостійне використання методу викладання, аналіз діяльності вчителя і студента.

Метод "протоколів" (супроводжується записом на плівці або описом педагогічно важливої події, яка відбулася) дозволяє підготувати майбутніх учителів під керівництвом викладача до педагогічно важливих ситуацій ще до зустрічі з ними у практичній діяльності.

Моделювання певних навчальних ситуацій полягає в тому, що практичні заняття супроводжуються показом на записаних на плівці ситуацій. Студенту пропонується продемонструвати свої способи розв'язання проблеми. Викладач аналізує відповідь студента, чим певною мірою прогнозує поведінку аудиторії. Після цього демонструються підсумкові фрагменти фільму, які порівнюються з обраними студентом способами розв'язання заданої у фільмі проблеми. Метою такого практичного заняття є визначення оптимальної поведінки майбутнього вчителя.

Часто використовуються і такі методи моделювання як рольові та ділові ігри. Одним з найпоширеніших видів рольової гри є метод мікронавчання. З його допомогою майбутні учителі набувають окремих умінь педагогічної техніки, зокрема таких, як міміка, управління своїми емоціями, увага, спостережливість, техніка мовлення, а також різноманітних дидактичних, організаторських і комунікативних умінь.

Практика у навчальному процесі відіграє визначальну роль у підготовці канадських учителів до самостійного здійснення набутої поведінки, вмінь та навичок професійної діяльності. Однією з найпоширеніших форм організації практики, яка використовується у педагогічних ЗВО Канади і вважається найбільш ефективною з точки зору наближення навчання до практичних завдань майбутньої роботи є так зване “коопероване навчання” [3, с.309]. Підготовка фахівців за кооперованими програмами проводиться шляхом чергування теоретичного навчання з практикою в школі за обраною спеціальністю.

2. Методи розвитку творчого мислення:

Основне завдання *методів розвитку творчого мислення* здебільшого полягає у знятті психологічних бар'єрів, які перешкоджають генеруванню ідей, тобто створенню умов для прояву природних творчих здібностей студентів у звичайних умовах навчання чи роботи і стимулювання застосування цих методів у практичній діяльності.

Розвиткові творчого мислення сприяють *проекти, курсові і дипломні роботи*. Всі вони орієнтуються на практику. Проект – це реальний прогноз (рекомендація) того, що треба зробити з точки зору майбутньої професії. Курсова робота передбачає вироблення у студента навичок до систематизації інформації з окремого питання педагогічної діяльності. В основу дипломної роботи покладається здійснення наукового дослідження студентом під керівництвом викладача. Науково-педагогічна робота визнається у Канаді як вагомий засіб підвищення творчого потенціалу студентів (майбутніх учителів).

Зміна умов та вимог до діяльності вчителя в контексті трансформації економічних, демографічних, соціальних та культурно-освітніх її детермінант кінця ХХ ст. спричинила розвиток стандартоорієнтованих реформ в системі освіти. Як ми уже зазначали, за розробку стандартів змісту педагогічної освіти в Канаді відповідають департаменти та міністерства освіти провінцій. Найбільш конкретно та чітко, з визначенням вимірюваних вимог до очікуваних результатів, стандарти змісту освіти сформульовані в провінціях Альберта, Британська Колумбія та Квебек.

На думку експертів з питань канадської освітньої політики (В. Робсон [24] , К. Хепберн [19]) стандарти допомагають значно полегшити процес планування навчального процесу при підготовці вчителів.

Найбільшим досягненням канадської педагогічної освіти стало створення стандартів оцінки якості діяльності вчителя. З кінця ХХ ст. вони покладаються в основу формування змісту навчальних програм бакалавра освіти та магістра освіти.

Отже, розвиток канадської системи педагогічної освіти в умовах багаторівневості відбувається з безумовною орієнтацією на підготовку вчителя, який буде конкурентоспроможним на ринку праці. Канада ХХ ст. стала потребувати вчителя, який здатен швидко і гнучко реагувати на зміни в структурі системи освіти та суспільному житті. Перед канадською системою педагогічної освіти на початок ХХІ ст. постало нагальне завдання впровадження інноваційних освітніх змін, спричинених трансформаціями в суспільстві.

Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [7, с.338].

У зарубіжній педагогіці стали активно проявляти інтерес до освітніх інновацій у 50-80 рр. ХХ ст.

Визначальною рисою цих інновацій став пошук і популяризація концепцій щодо: варіативності, диференціації,

особистої зорієнтованості навчального процесу, навчання впродовж життя. Під впливом демократичних тенденцій поширюються раціоналістична та гуманістична моделі освіти.

На межі ХХ-ХХІ ст. світове співтовариство вступило у нову фазу свого розвитку. У всіх сферах життя (науковій, технологічній, економічній, політичній і культурній) помітні стрімкі зміни. Швидкими темпами відбувається перехід до інформаційно-технологічного суспільства, в якому збільшується потік інформації, створюються нові технології, випускається нова продукція, залучається новий капітал. При формуванні нової економіки і здійсненні змін ключовим фактором стають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Освітні заклади беруть активну участь у процесі трансформування освіти шляхом плідного використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

У зв'язку з цим, головною метою запровадження інноваційних процесів в освіті в більшості розвинених країн світу кін. ХХ – поч. ХХІ ст. стає необхідність вищої освіти відповідати викликам глобалізаційних трансформацій та полікультурних тенденцій у суспільстві. Нові наукові ідеї в наукових колах зарубіжної (а також вітчизняної) педагогіки зосереджуються навколо подолання суперечностей між вимогами і потребами суспільства та темпами професійної підготовки фахівців, визначення професійних компетентностей підготовки фахівців у галузі освіти, надання широких можливостей у здобутті якісної вищої педагогічної освіти, визначення якості освіти та розробки освітніх стандартів.

Якщо канадський університет вводить нову програму педагогічної освіти, що спеціалізується на питаннях управління ІКТ, або ж переробляє стару програму педагогічної освіти і вводить до неї інформаційно-комунікаційні технології, то при цьому він орієнтується на стандарти використання вчителем ІКТ.

Окрім стандартів уведення ІКТ у практику педагогічної освіти, в Канаді розробляються і впроваджуються національні акредитаційні стандарти ІКТ. Цими стандартами займається

Національна рада з акредитації педагогічної освіти, яка проводить акредитацію університетських програм з метою визначення їхньої якості. Національна рада з акредитації педагогічної освіти встановлює національні акредитаційні стандарти педагогічної освіти і програм педагогічної освіти, до яких входять і програми підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, а також активно співпрацює з професійними асоціаціями та Міжнародним об'єднанням з питань використання технологій в освіті і використовує стандарти, розроблені цією організацією. Міжнародне об'єднання з питань використання технологій в освіті розробляє для Національної ради з акредитації педагогічної освіти стандарти програм підготовки вчителів обчислювальної техніки й інформатики для середньої школи, стимуляторів (фасилітаторів) навчальної роботи учнів із ІКТ та директорів окружних і регіональних шкіл. Міжнародне об'єднання з питань використання технологій в освіті розглядає програмні звіти Національної ради з акредитації педагогічної освіти, в яких приймаються рішення щодо національного визнання університетських програм ІКТ.

Результатом співпраці Національної ради з акредитації педагогічної освіти із Міжнародним об'єднанням з питань використання технологій в освіті стало вироблення спільних директив щодо акредитації програм використання технологій у педагогічній освіті та програм підготовки керівників з планування і введення інформаційно-комунікаційних технологій у навчальне середовище. Визначення вимоги щодо інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у програми підготовки вчителів, а в травні 2000 р. було прийнято нові діяльнісноорієнтовані стандарти Національної ради з акредитації педагогічної освіти. Для того, щоб пройти акредитацію, кожен факультет чи педагогічний коледж канадського університету має подати звіт, у якому обґрунтовано (з філософської і педагогічної точки зору) необхідність певної програми; вказано напрям програм, курсів викладання, вимоги до вступу, до отримання стипендій, надання різних послуг і звітності; коротко описано

концептуальні засади роботи того закладу, до якого відноситься факультет чи педагогічний коледж.

Зазначимо, що найбільш відомими канадськими регіональними інноваційними мережами є “Навчальний консорціум”, який об’єднує чотири навчальні округи провінції Онтаріо (Канада).

Завдяки такого роду мережам у канадських університетах в ХХІ ст. активно застосовуються інноваційні форми та технології організації навчального процесу, і зокрема така навчальна технологія як дистанційне навчання.

Як справедливо відмічають науковці з багатьох країн, *дистанційне навчання* – це сучасна форма освіти, у якій інтегровані елементи всіх видів навчання (очного, вечірнього, заочного) на основі використання новітніх комп’ютерних та телекомунікаційних технологій; цілеспрямоване і методично організоване керівництво навчально-пізнавальною діяльністю і розвитком студентів, які не можуть постійно перебувати у ЗВО і безпосередньо контактувати з педагогічним персоналом, здійснюється на відстані від освітньої установи [14, с.16].

Практикується дистанційне навчання у вищих навчальних закладах через листування та через засоби масової інформації. Використовується як у формальній (організованій), так і у неформальній (самоорганізованій) формі освіти. Найоптимальніше оволодіння курсом дистанційної підготовки здійснюється шляхом електронної освіти, оскільки при цьому надається можливість багатостороннього діалогу з викладачем та іншими слухачами.

Загалом, можна твердити, що Канада на початок ХХІ ст. стала світовим лідером у сфері дистанційного навчання.

Становлення інноваційно-педагогічної концепції в освіті Канади відбувалося на тлі утвердження національної системи освіти, формування національної парадигми вищої освіти на основі модернізації всіх компонентів системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень студентів, управління, фінансування тощо).

У зв’язку з цим, на сьогодні канадські дослідники визначають такі основні принципи (положення) організації

системи багаторівневого професійного розвитку вчителя в Канаді, які декларуються фактично в усіх програмних документах:

1. Організація професійного розвитку персоналу школи повинна спиратися на дані системних досліджень щодо потреб у ньому.

2. У програмах професійного розвитку повинен мати місце баланс потреб суспільства та конкретного вчителя.

3. Професійний розвиток, що здійснюється в школі, не повинен обмежуватися тільки внутрішніми можливостями навчального закладу. Контакти з університетськими вченими, вчителями інших шкіл, іншими організаціями та структурами повинні створити в школі можливості для більш широкого осмислення власних навчальних цілей, стратегій та перспектив.

4. Вчителі повинні прагнути до формування нового мислення та способів поведінки, знаходити свіжі рішення нових проблем.

5. Професійний розвиток учителів повинен включати три збалансованих між собою елементи: навчання за межами школи, навчання на робочому місці, дискусії з колегами в школі.

6. Спільно з адміністрацією школи вчитель повинен нести відповідальність за перетворення різних складових його професійного розвитку в єдине ціле.

7. Вчителі, школи та освітні адміністрації повинні інвестувати в процес професійного розвитку час і гроші, усвідомлюючи його як спільну справу.

8. Відповідальність центральної влади за систему професійного розвитку полягає в її підтримці, регулюванні, сертифікації якості курсів зовнішніх провайдерів.

9. Професійний розвиток учителів повинен бути першочергово спрямований на формування культури безперервної освіти, а не тільки на розширення знань з певного предмета та методики його викладання.

10. Оцінка результатів програми професійного розвитку повинна мати якомога більш об'єктивний характер, здійснюватися не тільки на основі опитувань вчителів, а й з використанням спостережень, відеозаписів уроків, аналізу навчальних результатів учнів тощо.

Таким чином, перспективними напрямками реформування багаторівневої педагогічної освіти в Канаді в спектрі світових інноваційних процесів в ХХІ ст. ми вважаємо такі процеси:

- перехід від індивідуального професійного розвитку вчителів до взаємопов'язаного індивідуального, колективного та інституційного розвитку;
- побудова цілісної освітньої системи, що базується на основі стратегічного планування дій з урахуванням реформаційних пропозицій міністерств освіти провінції, школи, інтересів і можливостей кожного конкретного професіонала (адже недоліком існуючої практики вважають здійснення професійного розвитку вчителів переважно в рамках короткострокових семінарів, тематика діяльності яких не становить єдиної системи, до того ж пов'язаної з планами реформаційних перетворень шкільної та вищої освіти в цілому);
- перехід від навчання в системі теоретичного професійного розвитку вчителів до використання широкої різноманітності форм навчання під час проходження педагогічної практики;
- фокусування уваги не тільки на розвитку загальнопедагогічних умінь, а і на поглибленій фаховій підготовці (введення нових стандартів змісту освіти вимагає від учителів постійної роботи як над опануванням змісту наук, що становлять предмет викладання, так і над методичним його забезпеченням);
- перехід від роботи викладачів вищих педагогічних закладів переважно як інструкторів, до поєднання інструктажу з консультаціями, наданням допомоги вчителям в освоєнні нових ролей, що їх передбачає реформа школи.

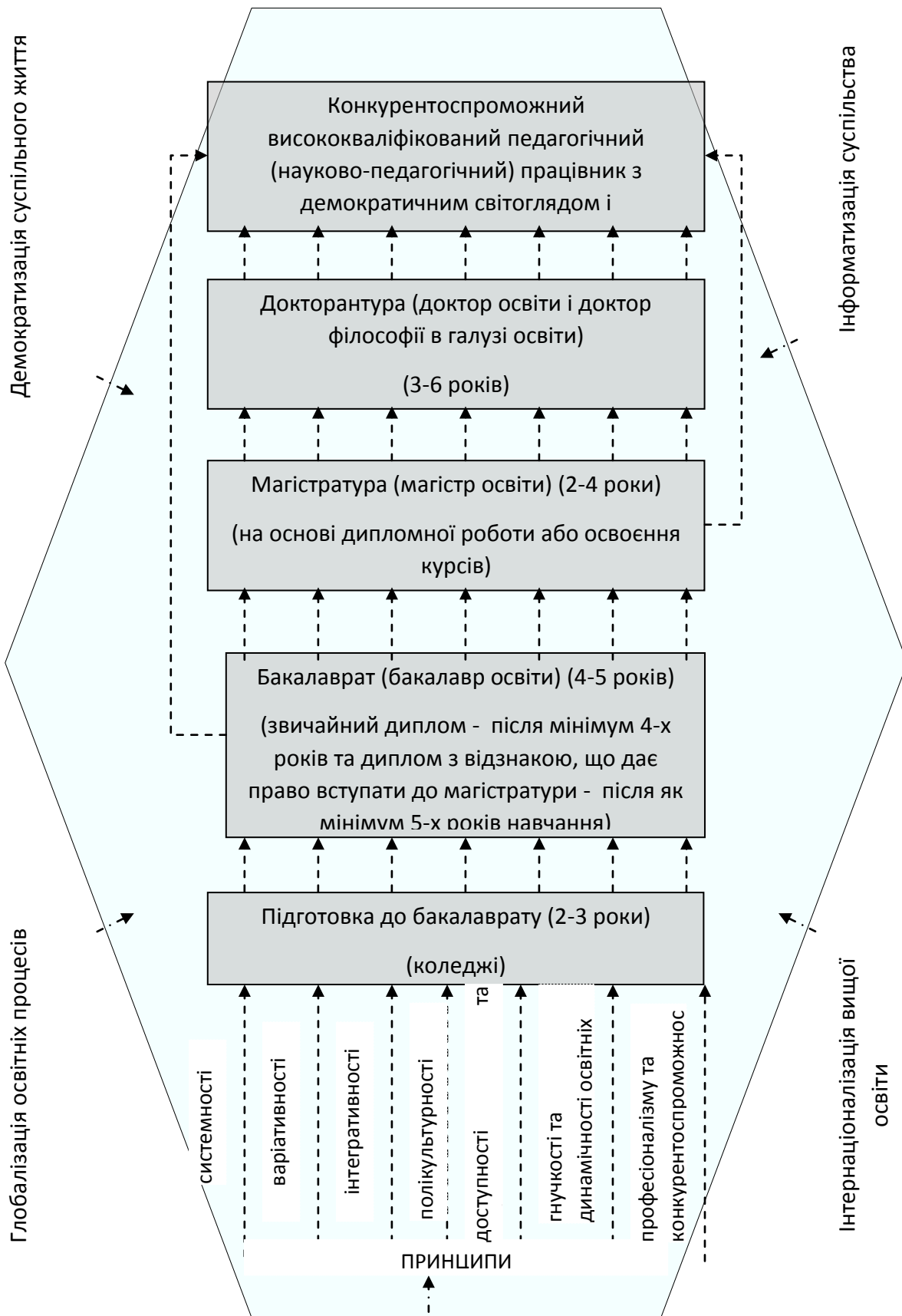
У зв'язку з вище зазначеним спробуємо подати *перспективи можливих змін багаторівневої педагогічної освіти в Канаді* в світлі динамічних інноваційних процесів у вигляді схеми впливів принципів та тенденцій розвитку.

Основним результатом, на досягнення якого спрямована система організації багаторівневої педагогічної освіти в Канаді в ХХІ ст. є підготовка конкурентоспроможних висококваліфікованих педагогічних (науково-педагогічних) працівників з демократичним світоглядом і гуманістичним спрямуванням.

Головними чинниками, які визначають зміни в системі організації навчального процесу та змісту навчальних програм різних ступенів у канадських ЗВО, є: демократизація суспільного життя, інформатизація суспільства, концепція навчання впродовж життя, глобалізація освітніх процесів, інтернаціоналізація вищої освіти та фундаменталізація педагогічної освіти. Основоположними принципами у функціонуванні канадської багаторівневої педагогічної освіти ХХІ ст. в канадському освітньому просторі взято принципи: системності, варіативності, інтегративності, полікультурності, доступності та мобільності, гнучкості та динамічності освітніх послуг, професіоналізму та конкурентоспроможності.

Виходячи з цього, схема розвитку системи багаторівневої підготовки педагогічних кадрів у сучасних умовах буде мати такий вигляд (див. рис.2.1):

Навчання впродовж життя



Фундаменталізація педагогічної освіти

Рис. 2.1. *Схема розвитку і реформування канадської системи багаторівневої підготовки майбутніх учителів у контексті сучасних світових інноваційних освітніх процесів*

Як бачимо із поданої схеми, співпраця і взаємодія між освітньо-кваліфікаційними рівнями багаторівневої системи підготовки вчителів у Канаді спрямоване на забезпечення їхнього професійного розвитку від початку педагогічної кар'єри впродовж усієї педагогічної діяльності. При цьому інформаційно-комунікаційні технології, дистанційна освіта та інші світові освітні реформістські процеси розглядаються канадською наукою та практикою (і суспільством зрештою) як засоби підтримки професіонального розвитку освітян, забезпечення відповідності навчальних програм вимогам часу, логічній послідовності накопичення професійних знань, умінь та навичок.

Як правило, кожен проект освітньої реформи повинен базуватися на певних загальнотеоретичних положеннях та передбачуваних наслідках для освітньої системи. Система таких положень та висновків, що впливають із них стосовно передбачуваного розвитку освітньої системи, і становить парадигму освітніх реформ.

Як справедливо зазначає польський науковець З. Квецінський [383] *реформізм* має місце лише тоді, коли інтереси, дослідження та діяльність спрямовані в глибину компонентів освітньої системи, надаючи їм універсальної спроможності. Водночас, освітні західні теоретики і практики з педагогічної науки справедливо наголошують на необхідності “безперервної реформи” [17]. На їхню думку, щоб пристосувати освітню систему до нових умов життя, які теж зазнають постійних змін, потрібна реформа освіти, але не радикальна, а поміркована, ступенева й довготривала; комплексна й налаштована переважно на перебудову навчальних програм, на їх неперервну актуалізацію й осучаснення.

В умовах, коли динамічно розвивається і стає відкритішим світовий ринок праці, коли інтенсивно впроваджуються інноваційні технології та підходи до організації виробничого процесу, кожна країна намагається більш оптимально адаптуватися до якісно нових соціально-культурних,

економічних та політичних умов власного розвитку шляхом модернізації й оптимізації системи вищої освіти.

Відомий західний науковець-дослідник Мануель Кастельє у праці "The information Age" (Інформаційна епоха), опублікованій у 1996-1998 рр. і присвяченій аналізу нових тенденцій розвитку світового суспільства на кінець ХХ - початок ХХІ ст., наводить докази того, що сучасне людство здійснює перехід до так званої "інформаційної епохи", головною ознакою якої є мережі, які поєднують між собою цілі держави, інститути і людей.

Інші західні науковці все частіше використовують для позначення нового етапу розвитку людства новий термін "суспільство знань". Це термін зустрічається і в офіційних документах - загальноєвропейських та національних. Одним із таких освітніх документів є документ Єврокомісії "The role the universities in the Europe of knowledge" (Роль європейських університетів у процесі пізнання) [27], в якому визначена стратегічна мета розвитку європейської об'єднаної співтовариства - досягнення рівня найбільш конкурентноспроможної та динамічної економіки у світі, заснованої на знаннях. Досягнення цієї стратегічної мети вимагає від кожної країни Європейського Союзу, а також і країн американського континенту (Канади, США), постійно здійснювати кроки щодо реформування вищої освіти, якісного її оновлення.

Інтенсивність процесів реформування вищої освіти в світі активізувалися з кінця 70-поч. 80-х рр. ХХ ст., що було детерміноване необхідністю прискорення реструктуризації у цей період економік більшості країн світу. Основними каталізаторами, що спричинили реформування систем вищої освіти більшості західних країн стали: глобалізація економічного, політичного і соціально-культурного простору; підвищення вимог ринку праці до якості підготовки випускників вищими навчальними закладами; розвиток інноваційних технологій, посилення процесів децентралізації; різке скорочення бюджетних витрат на фінансування закладів вищої освіти [10].

Отже, глобалізація – головна закономірність сучасного світового розвитку, а вища освіта, яка, “будучи основним виробником знань, інформації та інформаційних технологій, сама розвивається на їх основі.” [14, с.14].

Тому однією з визначальних рис сучасного етапу розвитку канадського суспільства є також *глобалізація*. Цей процес впливає на всі державні структури та й суспільство в цілому, але особливо активно поширюється в освітньому просторі. Основними засадами глобалізації є уніфікація, гармонізація, толерантність, інтеграція, демократизація а також інтернаціоналізація.

Завдяки здобуткам *глобалізації в освіті* відбувається зближення національних освітніх систем та їх моделей, завдяки чому створюються передумови для формування єдиного інформаційного та наукового й освітнього простору, інтенсивного обміну систем підготовки фахівців, а також для активізації процесів мобільності студентів та викладачів.

Міжнародна вища освіта – “багатогранне явище, яке включає в себе міграцію людей (студентів і викладачів), провайдерів (вузи, фізичнол або віртуально представлені у країні, яка приймає), а також освітні заходи (наприклад, розробка спільних навчальних планів); здійснюється в контексті розвитку міжнародного співробітництва, налагодження освітніх обмінів та зв’язків, а також комерційних ініціатив” [14, с.36].

Таким чином, участь Канади в Організації “Міжнародний бакалаврат” та в Міжнародній Асоціації університетів в ХХ ст. стало новою віхою в процесі інтернаціоналізації канадської вищої педагогічної освіти.

Зазначимо, що інтернаціоналізація вищої освіти є багатоаспектним явищем. Одним з його проявів є практика обмінів студентами, викладачами, підвищення їх мобільності на теренах розвинених країн.

Дослідженням встановлено, що *характерними в спектрі глобалізаційних освітніх процесів у розвитку канадської університетської багаторівневої педагогічної освіти в ХХІ ст. є наступні моменти*: по-перше, університети стають більш

спеціалізованими, підвищується їх кооперація з іншими навчальними закладами; по-друге, навчальні програми постійно раціоналізуються; по-третє, університети все частіше об'єднуються в університетські консорціуми в рамках концепції "світового університету". Зазначимо, що ідея створення міжнародного університету виникла у світовому університетському освітньому просторі ще на початку ХХ ст. і отримала своє перше втілення у 1982 р. у Каліфорнії (США) на основі *інтернаціональної інформаційно-педагогічної мережі*. Такого роду освітній консорціум був спрямований на забезпечення зв'язку існуючих освітніх інститутів різних країн, орієнтований на перспективу забезпечення рівного доступу до знань та високого рівня освіти для студентів різних субкультур [9].

Безперечно, розв'язання зазначених завдань потребує *розвитку студентської мобільності*. Студентська мобільність передбачає виїзд певної кількості студентів на навчання за кордон та прийом на навчання іноземних студентів. Причини надзвичайної популярності студентської мобільності пов'язують з можливостями підвищення статусу навчального закладу, участі у міжнародних освітніх програмах, отримання фінансових прибутків.

За даними Асоціації університетів та коледжів Канади лише за одне десятиріччя, для прикладу взято 1996 - 2006 рр., кількість іноземних студентів у канадських університетах зросла втриє, що склало 70 тисяч студентів денної і 13 тисяч заочної форм навчання [AUCC: Association of Universities and Colleges of Canada // www.aucc.ca/internationalization]. Загалом іноземні студенти складають приблизно 7% загальної кількості студентів денної форми навчання (див. табл. 2.1) :

Таблиця 2.1

Контингент студентів в окремих університетах Канади

(джерело - *Mcgill University Guide 2003/2004. Admissions, Recruitment and Registrar's Office. 2003. - p.5*)

Університет	Загал	Кількі	Відсотк
-------------	-------	--------	---------

	ВІСІМНА КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ, 2006-2007 РОКИ	СТІСЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ, 2006-2007 РОКИ	ВІСІМНИЙ ПОКАЗНИК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
Університет Елісон Нового Брукліну Mount Allison University New Brunswick (Асоціація університетів Атлантики) (<i>Association of Atlantic Universities</i>)	2262	226	10%
Університет Брендону (штат Манітоба) Brandon University (Manitoba)	3196	130 більше	4,1%
Університет св.Вінсента Mount Saint Vincent University (Асоціація університетів Атлантики) (<i>Association of Atlantic Universities</i>)	4373	437	10 %
Університет Броку Brock University (Рада університетів Онтаріо) (<i>Council of Ontario Universities</i>)	17450	о1000 БЛИЗЬК	5,7%
Королівський Університет	20350	1300 понад	6,3%

Queen's University (Рада університетів Онтаріо) (<i>Council of Ontario Universities</i>)			
Університет Ватерлоо University of Waterloo (Рада університетів Онтаріо) (<i>Council of Ontario Universities</i>)	23100	2375	10,3%
Університет Оттава University of Ottawa (Рада університетів Онтаріо) (<i>Council of Ontario Universities</i>)	34400	2000 більше	5,8%

Уряд Канади, Міжнародна Рада канадських університетів активно сприяють розвитку студентської мобільності, вони фінансують стипендіальні програми для студентів, які прибули із-за кордону.

На нашу думку, основні причини збільшення контингенту іноземних студентів в канадських вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) обумовлені таким: зростанням загального інтересу і попиту на освітні послуги, які пропонуються в канадських університетах; позитивними змінами в канадській імміграційній політиці; розширенням тенденцій збільшення кількості укладених провінційними освітніми урядами угод з іншими країнами, спрямованими на популяризацію освітніх (зокрема, педагогічних) послуг;

активізацією власне університетських кампаній набору іноземних студентів.

Водночас, одним з освітніх пріоритетів у канадському суспільстві є надання освітніх (педагогічних) послуг представникам корінних етносів і народностей, що населяють саму Канаду. Так, у Манітобському університеті (провінція Манітоба) протягом 25 років функціонує схема “поширення освіти серед корінного населення”. Освітні програми мають інтегрований, соціально-спрямований характер. Викладачі університетів виїжджають з метою проведення занять до місць поселення аборигенів. Студенти корінних етносів і народностей мають можливість здобувати вищу освіту і завдяки мережі комп’ютерного зв’язку [28, с.4].

Таким чином, держава пропонує освітні послуги представникам інших культур і надає можливості громадянам Канади отримувати вищу освіту за кордоном. Активними кроками впровадження стратегії інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти в Канаді у ХХІ ст. стали: вивчення позитивних сторін і викликів щодо мобільності студентів і викладачів в рамках можливої участі в Болонському процесі.

Загалом, пріоритетними здобутками студентської мобільності _____ канадських університетів є розвиток інтернаціоналізованого кампусу, формування міжнародної свідомості у студентів, розвиток глобального громадянства та міжнародної полікультурності, накопичення прибутку.

Як відзначають канадські дослідники, студентська мобільність у Канаді є надзвичайно важливою частиною загальної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, в тому числі й педагогічної, і пов’язана з такою канадською освітньою стратегією, як *“інвестування в людські ресурси”* [4].

Епоха глобалізації змінює спосіб життя людини і водночас ставить нові вимоги до її внутрішнього розвитку. Вона спричинює формування нового типу особистості – *толерантної*, відкритої до демократичного спілкування і розвитку в національному і міжнародному вимірах; особистості, яка цінує і розвиває своє та щедро ділиться з іншими, яка не приймає насильства, потворних ідеологій; яка понад усе цінує і прагне

реалізувати у всіх сферах своєї життєдіяльності людські фундаментальні цінності як незаперечну істину [13, с. 267]. Лише людина, яка має чи прагне мати етнокультурну ідентичність здатна до життя в сучасному глобалізованому світі. При цьому важливим підґрунтям формування культури миру є толерантність. Декларація принципів толерантності, прийнята резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО 1995 р., визначає толерантність як “повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості, як єдність у різноманітті”.

В умовах зростаючої глобалізації освітніх процесів, які, з одного боку, сприяють взаємодії різних культур, відродженню етнокультурних традицій, розширенню міжнародного співробітництва, а з іншого, - певною мірою ведуть до нівелювання культурної самобутності, уніфікації та стандартизації способу життя, особливої актуальності для канадської вищої школи та педагогічної науки набуває формування полікультурної освіти вчителів.

Уперше поняття “полікультурна освіта” з’явилося в 1977 р. у Міжнародному педагогічному словнику і трактувалося як “освітня ситуація, коли носій однієї культурної системи вступає в контакт із цінностями іншої чи інших культур, представлених у даному навчальному закладі [21, С.273].

У канадському науковому світі *під полікультурною педагогічною освітою розуміється* процес підготовки майбутнього вчителя до соціальної, політичної, економічної й педагогічної реальностей, у яких вони набуватимуть досвіду діалогу культур різних педагогічних систем з різних країн світу, а не тільки канадських провінцій. У результаті цього процесу особистість майбутнього вчителя має можливість розвивати свою здатність у сприйнятті різних культурно-педагогічних надбань та комфортно почуватися в різних культурних умовах, щоб ефективно сприяти культурній інтеграції в освітньому середовищі та культурному розмаїтті в суспільстві [21, С.273].

Адекватність вищої педагогічної освіти культурним очікуванням суспільства вимагає надання системі вищої

багаторівневої педагогічної освіти ознак оптимальної гнучкості і динамічності, що дасть змогу чутливо реагувати і на освітні запити кожного індивіда, і на проблеми суспільства в цілому, знаходячи розумний баланс між традиційним академізмом вищої школи та професіоналізмом.

Як відомо, забезпечення гнучкості та динамічності здійснюється такими способами досягнення освітніх цілей [1, с.24]:

- *демократизація освіти*, що передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти, надання автономії навчально-виховним закладам, створення системи партнерства учнів, студентів і педагогів;

- *гуманізація освіти* – утвердження людини, як вищої цінності, найповніше розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії відносин людини та довкілля, суспільства і природи;

- *гуманітаризація освіти* - покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення;

- *відкритість системи освіти*, що пов'язана з її орієнтацією на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, інтеграцією у світові освітні структури;

- *неподільність навчання й виховання*, внаслідок їхнього органічного поєднання, підпорядкування змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості;

- *забезпечення в кожному навчально-виховному закладі відповідних умов* для навчання й виховання фізично та психічно здорової особистості;

- *забезпечення високої якості підготовки фахівців.*

Системотворчим фактором, що визначає якість базової педагогічної освіти, а також основою майбутньої професійної гнучкості, зумовленої постійними змінами в інформаційному

просторі, змісті професійної діяльності, динамічними вимогами ринку праці та суспільства є фундаменталізація вищої педагогічної освіти.

Під фундаментальною педагогічною освітою ми розуміємо освіту, що забезпечує основи професійно-педагогічної і загальної культури сучасного вчителя (педагога), які реалізуються в його гуманітарній і професійній діяльності.

Зазначимо, що будь-яка фундаментальна професійно-педагогічна освіта охоплює ґрунтовну загальнокультурну, загальнонаукову, загально технологічну (методичну) і фундаментальну педагогічну (або спеціальну) підготовку [6, с.5].

Загальнонаукова фундаментальна підготовка спрямована передусім на формування креативних здібностей, що дає можливість продовжити освіту у найрізноманітніших напрямках за всім спектром професії. Загальнокультурна фундаментальна підготовка передбачає розширення світогляду, загальної культури. Загальнотехнологічна (або методична) фундаментальна підготовка в основному ставить за мету досконале оволодіння методичним інструментарієм (навчальними методами, формами, технологіями тощо) передачі знань, забезпечення можливості продовжити освіту в руслі одного чи кількох близьких галузевих і технологічних напрямів.

Фундаментально-педагогічна (або спеціальна) підготовка в основному спрямована на формування професійної компетентності. Причому основою професійної компетентності майбутнього педагога в ціннісно-смісловому контексті фундаменталізації вищої педагогічної освіти є його методологічна, креативна, інтелектуальна й інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію в моделюванні дидактичної системи й умов її реалізації в реальній педагогічній практиці. Відзначимо також, що на думку канадських учених *професійна компетентність канадського учителя* “передбачає наявність у нього здатності: спрямовувати власну діяльність на формування в учнів умінь сприймати і застосовувати пізнавальну інформацію в

різноманітних життєвих ситуаціях; організувати продуктивну співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу; забезпечувати розвиток та активне функціонування особистості в суспільстві, якому притаманна наявність представників різних культур і націй." [12, с.120].

Фундаменталізація педагогічної освіти розглядається сьогодні в канадському науковому світі (як і зрештою в українському) як один з провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої педагогічної освіти, що поряд з такими принципами, як науковість навчання, гуманізація освіти, систематичність і генералізація знань, виступає загальноосвітнім принципом формування сучасного змісту вищої педагогічної освіти на будь-якому рівні [6, с.4].

Як справедливо зазначають канадські вчені, фундаментація вищої педагогічної освіти саме в умовах багаторівневої підготовки здатна створювати необхідні й достатні умови для поетапного розвитку методолого-культурологічного фундаменту особистості студентів, що забезпечує творчу самореалізацію їх у навчально-пізнавальній, навчально-дослідницькій діяльності та значною мірою гарантує їх якість під час навчання впродовж життя.

Канадські практики з галузі освіти дійшли висновку, що вища освіта має забезпечувати широку спеціалізовану підготовку і бути проблемною, а не лише предметно орієнтованою [25-26].

Ось чому добір змісту навчального матеріалу в канадських університетах в умовах багаторівневої підготовки педагогічних кадрів здійснюється в ХХІ ст. на основі принципів фундаментації, а також полікультурності та прогностичності.

Критеріями ефективності фундаментації навчання на педагогічних факультетах канадських університетів на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів (чи то бакалавра, чи то магістра, чи то доктора) виступають: орієнтованість навчання на розвиток у студентів системного, цілісного, теоретико-методологічного знання; поетапний розвиток у студентів

структурованого досвіду творчої, дослідницької діяльності з урахуванням внутрішньої і між предметної інтеграції; продуктивність процесів розвитку методологічної, інтелектуальної, креативної та інформаційної культури студентів; відкритість дидактичної системи до її вдосконалення на основі фундаменталізації навчання й інноваційного педагогічного досвіду.

Фундаменталізація цілісної педагогічної освіти ставить такі *вимоги до сучасного рівня загальнонаукової та професійної компетентності майбутніх педагогів* [6, с.4], а саме:

- володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних, природничо-наукових і культурологічних знань; здатність до ціннісно-сміслового самовизначення в сучасному соціокультурному та професійному просторі;

- розвинуте теоретичне мислення, основні показники якого – цілісність, системність, проблемність, логічність, діалектичність, інтерактивність, прогностичність, діалогічність, критичність, рефлексивність, інтуїтивність тощо;

- високий рівень професійної культури, основою якої є методологічна, інтелектуальна, креативна й інформаційна культура;

- цілісне, системне уявлення про процеси і явища, які відбуваються в живій і неживій природі, професійних явищах і процесах;

- володіння загальнонауковими професійно значущими методами наукового пізнання;

- здатність до культурологічного діалогу;

- здатність до інтеграційного логічного мислення й інтуїції, теоретичного та емпіричного мислення;

- здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв'язанням.

Водночас, як справедливо зазначають канадські дослідники, *фундаменталізація вищої педагогічної освіти детермінує трансформацію освітньої парадигми моделі вищої педагогічної освіти з адаптаційної до критично-креативної.*

Характерними рисами останньої є [1, с.27]:

1) орієнтація на формування вільної особистості, здатної до критичного аналізу, розв'язання багатофакторних проблем і автономної діяльності в умовах відкритого демократичного суспільства;

2) пріоритет інтересів груп громадськості й окремої особистості у вихованні та навчанні;

3) активне навчання в спектрі “педагогіки співробітництва” з метою розвитку особистості й критично-креативних здібностей фахівця як людини, здатної розв'язувати особисті й глобальні проблеми;

4) врахування багатовимірної сутності студента при формуванні змісту та виборі форм і методів навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;

5) гуманістично-демократичний тип управління системою вищої освіти, домінування громадськості у виборі освітньої політики регіону і країни у вирішенні головних завдань навчально-освітньої роботи кожного окремого вищого навчального закладу;

6) підготовка молоді до інноваційної діяльності, самоосвіти та професійного самовизначення;

7) оперативне реагування на глобалізаційні виклики.

Зазначимо, що освітня політика Канади завжди була спрямована на виховання молоді, здатної творчо працювати для подальшої розбудови своєї держави. Крім того, в спектрі конкурентоспроможності канадської вищої освіти, на кінець ХХ ст. в канадському освітньому просторі спостерігається посилення тенденції ринковізації вищої освіти (в тому числі і педагогічної).

Уряди багатьох країн, зокрема: США, Великобританії, Австралії і Канади на сьогодні активно реалізують на практиці політику “академічного капіталізму”, сутність якого полягає у тому, що університети вимушені в усе більшій мірі функціонувати як ринкові структури.

Такий підхід конкретизовано у завданнях вищої освіти країни, які передбачають підготовку фахівців, конкурентноспроможних на міжнародній арені; здатних взаємодіяти з представниками різноманітного культурного,

расового та релігійного соціуму Канади; брати участь у спільній інтелектуальній та академічній діяльності з представниками інших культур; на основі полікультурного мислення вирішувати проблеми, які виходять за межі національних інтересів; сприяти світовому миру і стабільності.

Аналіз викликів сучасного канадського суспільства вчителю в умовах ринковізації педагогічної професії знаходимо у широкій сукупності робіт канадських теоретиків, приурочених розвитку професійно-педагогічної сфери: Л. Ерл, М. Тардіф, М. Фуллан, А. Харгрівс.

Синтезуючи різноманітні підходи до *характеристики викликів канадського суспільства до сучасного вчительства*, вони виділили кілька їх вимірів [22]. Зокрема:

1. Виклики широкого суспільного характеру до освіти в цілому та вчителя зокрема:

а) формування культурної та соціальної ідентичності особистості; підвищення професійних умінь (запропонована урядова програма: "Знання мають значення: професійні уміння та навчання для канадців" (Канада);

б) збереження гуманістичних цінностей освіти, спрямованості на забезпечення ідеалів соціальної справедливості в умовах поширення на освіту ринкових відносин;

в) набуття компетенцій у сфері полікультурної освіти;

г) омолодження учительських кадрів шляхом спрощення процесу отримання сертифікату та професійної ліцензії;

г) підвищення матеріального та соціального статусу учительської професії;

д) мінімізація негативізму вчительства до радикальних змін в освіті (освітніх реформ);

2. Виклики до вчителя в контексті структурних перетворень освітніх систем:

а) відкрити двері школи для всіх, хто зацікавлений в результатах її діяльності, працювати з ними у безпосередній взаємодії;

б) надання педагогам нових можливостей для автономізації та більш ефективної організації учительської професії;

в) перетворення професійного розвитку вчителів на безперервний процес, що відповідає як потребам кожного з освітян окремо, так і всієї освітньої системи, суспільства в цілому;

г) перетворення педагогів на менеджерів нижчої ланки, технічних виконавців цілей, визначених директором як старшим менеджером та опікунською радою як замовником освітніх послуг;

г) перетворення інформаційно-комунікаційних технологій на складову безперервного професійного розвитку вчителя та щоденного спілкування з учнями та колегами.

3. Виклики до вчителя в контексті стандартоорієнтованих реформ освітніх систем:

а) формування у вчителя готовності, активності, творчого ставлення до шляхів реалізації сучасних системних реформ.

б) розробка стандартів професійно-педагогічної діяльності розглядається за таких умов як внутрішня спонuka представників учительства до самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу;

в) учитель як професіонал і менеджер знань, що вміє застосовувати свої компетенції у змінюваних ситуаціях, у тому числі і в межах більш широких, ніж традиційні заклади формальної освіти, освітніх просторів.

Названі вище та деякі інші виклики сучасному вчителю зумовлюють необхідність суттєвих змін всіх головних аспектів професійно-педагогічної діяльності.

У спектрі виділених сучасних викликів до педагогічної освіти і професії вчителя, основні моменти перебудови систем багаторівневого професійного розвитку канадських учителів в канадському суспільстві в ХХІ ст. були сфокусовані на таких процесах:

- перехід від індивідуального професійного розвитку вчителів до взаємопов'язаного індивідуального, колективного та інституційного розвитку;

- відмова від короткочасних, уривчастих зусиль щодо удосконалення діяльності педагогічного персоналу та побудова цілісної системи, що базується на основі стратегічного планування дій з урахуванням реформаційних пропозицій провінції, ЗВО округу, школи, інтересів і можливостей кожного конкретного професіонала;

- перехід від навчання в системі професійного розвитку вчителів, що відбувається поза межами школи, до використання широкої різноманітності форм навчання на робочому місці;

- зосередження уваги не тільки на розвитку загальнопедагогічних умінь, а і на поглибленій фаховій підготовці.

- перехід від роботи працівників закладів професійного розвитку переважно як інструкторів, до поєднання інструктажу з консультаціями, наданням допомоги вчителям в освоєнні нових ролей, що їх передбачає реформа школи.

- перехід від професійного розвитку, призначеного першочергово для вчителів як “клієнтів” системи професійної освіти впродовж життя, до залучення до неї всіх, хто має відношення до педагогічної роботи;

- перехід від системи професійного розвитку як “прикраси”, від якої можна відмовитися в часи фінансової скрути, до перетворення її на невід’ємну складову діяльності школи.

У зв’язку з вище зазначеним, більшість університетів канадських провінцій ввели до змісту навчальних програм професійної підготовки канадських вчителів на різних рівнях поглиблене вивчення гуманістичних та поведінкових наук, зокрема: вступ до педагогіки, загальна педагогіка, порівняльна педагогіка, педагогічна етика, теорія навчання та викладання і практикум.

Важливе значення в канадській педагогічній освіті стало надаватися міжперсональній комунікації (вчитель – учні, учні – учні), яка висвітлюється у процесі вивчення різноманітних педагогічних дисциплін. Особлива увага приділяється розгляду педагогічного процесу як групової взаємодії, теорії та практиці

створення гуманістичних взаємин у школі і т.п. Велике значення приділяється вивченню педагогічного менеджменту.

На сьогодні, майбутні вчителі Канади на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях здобувають ґрунтовні знання та вміння з методики педагогічного діагностування, оцінки інтелектуальних можливостей, індивідуальних особливостей та знань учнів. Вони оволодівають методикою тестування характерологічних особливостей та інтелектуального рівня дитини, розглядають альтернативні параметри оцінки знань та методики їх визначення. Для діагностування та збереження цих даних майже завжди використовується комп'ютер.

Курс педагогіки вивчається не як самостійна дисципліна, розглядаються лише окремі її елементи. Педагогічні проблеми розглядаються переважно у психологічному контексті. Студенти прослуховують такі курси, як „Педагогічна психологія“, „Розвиток дитини“, „Психологія й освіта обдарованих дітей“ тощо.

Зазначимо, що в українських педагогічних закладах освіти вивчення психолого-педагогічних дисциплін є необхідним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя. До навчальних програм включаються такі психолого-педагогічні курси як „Теорія й історія педагогіки“, „Основи педагогічної майстерності“, „Психологія“, „Педагогічний менеджмент“, „Порівняльна педагогіка“ тощо. Вивчення цих предметів дає студентам глибокі теоретичні знання з психолого-педагогічних дисциплін, але, на наш погляд, існує певний розрив між теорією і практикою. Викладання цих предметів спрямоване, здебільшого, на засвоєння матеріалу, і недостатньо спрямоване на розвиток критичного мислення студентів. Канадських же студентів, на відміну від українських, навчають критично ставитися до матеріалу, який вони вивчають, вільно висловлювати свої думки, ставити запитання.

Ще однією характерною (і позитивною, на наш погляд) рисою багаторівневої вищої педагогічної освіти Канади є інтернаціоналізація навчальних програм студентів педагогічних факультетів. Автори канадських програм виходять із того, що їхня країна багатокультурна, тому

педагогічна освіта не мислиться без культурологічного підґрунтя. У зв'язку з цим передбачається озброєння студентів знаннями й розуміння ними культур тих народів, що складають населення країни, вміння спілкуватися з учнями – представниками цих культур, урахувувати їхні особливості у своїй педагогічній діяльності.

Негативним фактором у змісті канадської педагогічної освіти ми вбачаємо дрібність педагогічних курсів, що, на наш погляд, не сприяє створенню комплексного та системного уявлення студентів про педагогічну діяльність.

Загалом, у процесі здійснення порівняльного аналізу викладання психолого-педагогічних дисциплін у педагогічних закладах Канади та України, ми дійшли висновку, що у двох країнах спільним є те, що програми педагогічної освіти вчителів є дуже важливою передумовою підготовки висококваліфікованих педагогів до плідної професійної діяльності. З'ясовано, що програми з підготовки майбутніх учителів у Канаді в рамках системи багаторівневої вищої педагогічної освіти передбачають загальну підготовку, викладання фахового предмета майбутнього фахівця, професійну підготовку (вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практична діяльність у школі) і педагогічну практику. Такі ж самі компоненти входять до системи підготовки вчителя і в Україні. Водночас, на підставі порівняльного аналізу університетської освіти, було виокремлено деякі їх подібності й відмінності, позитивні сторони та недоліки. Так, програми підготовки вчителів Канади мають ознаки, що позитивно впливають на формування педагогічної майстерності: варіативність, елективність, індивідуалізація, культурологічна та практична орієнтація змісту програм, інтернаціоналізація. Значну роль у процесі формування професійної майстерності на факультетах освіти в університетах Канади відіграє організація педагогічної практики. Педагогічна практика на освітніх факультетах канадських університетів чітко спланована й організована, має комплексний характер і структурованість; спостерігається тенденція до постійного розвитку і вдосконалення педагогічної

практики з урахуванням сучасних освітніх технологій, наявність певних критеріїв оцінювання роботи майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики, що сприяє більш чітким вимогам до практичної діяльності студента та об'єктивній оцінці його роботи.

В українських же програмах сьогодні спостерігається певний розрив теорії і практики, застосування здебільшого традиційних методів викладання; процес навчання передбачає засвоєння теоретичного лекційного матеріалу і обмежує розвиток критичного мислення студентів та їхньої самостійної роботи; переважає авторитарний стиль викладання. В цьому плані для української вищої школи позитивним досвідом реалізації навчальних програм для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів у Канаді виступає те, що студентам пропонується дуже широкий вибір предметів психолого-педагогічного курсу, і ці предмети мають практичну спрямованість.

Таким чином, формування змісту підготовки майбутніх учителів у Канаді у XXI ст. співвідноситься з освітніми вимогами, які ставляться сучасністю перед педагогічними кадрами. Причому канадська вища педагогічна освіта в рамках багаторівневої системи постійно вдосконалюється та модернізується і вивчення та використання досвіду її функціонування є надзвичайно корисним для збагачення української вищої педагогічної освіти.

Отже, концептуальними засадами розвитку і реформування моделі канадської багаторівневої педагогічної освіти в XXI ст. є:

- глобалізація освітніх процесів;
- інтернаціоналізація системи вищої освіти, толерантність підходів до способу здобуття освітнього ступеня;
- адекватність вищої педагогічної освіти очікуванням суспільства та вимогам ринку;
- фундаменталізація вищої педагогічної освіти;
- гуманістичність та демократизація організації підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр, магістр, доктор).

Як відомо, умови глобалізації економічного та культурного життя людства каталізують обмін новими інформаційно-комунікаційними технологіями та загалом освітніми інноваціями.

На початку XXI ст. канадські науковці акцентували свою увагу на зміни, які відбуваються у системах освіти більшості європейських країн у відповідності до вимог Болонського процесу та у зв'язку із створенням європейського освітнього простору вищої освіти.

Активізація глобалізаційних суспільних процесів та інтенсивний розвиток міжнародного освітнього простору в кінці XX – початок XXI ст. зумовили введення реформаційних змін в освітні системи багатьох країн світу, а також інтеграцію зусиль їхніх вищих навчальних закладів щодо забезпечення освітніх послуг високої якості.

Як уже зазначало нами, характерною рисою розвитку освітнього процесу в Канаді в XXI ст. є його глобалізація, що передбачає інтеграцію з освітніми системами інших країн, і особливо країн Західної Європи.

Відмітимо, що на європейському континенті процес глобалізаційного об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Даний процес отримав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья.

Головна мета Болонського процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у суспільних перетвореннях. Стратегічні рішення Болонського процесу із створення Європейського простору вищої освіти (надалі – ЄПВО) до 2010 року є результатом зустрічей міністрів європейських країн впродовж останніх 12 років.

Основними засадами організації Болонського процесу визначено такі:

1) покращення міжнародної прозорості навчальних програм (курсів);

2) визнання кваліфікацій шляхом поступового узгодження циклів підготовки (навчання) та наближення до рамки кваліфікацій ЄПВО;

3) сприяння мобільності студентів, викладачів та наукових працівників;

4) розроблення загальної системи ступенів – починаючи з 1998 року : першого циклу (ступінь бакалавра) та другого циклу (ступінь магістра), а з 2005 року запровадження докторського ступеня як третього циклу.

Виходячи з цього, *основними цілями із розвитку ЄПВО з 1998 року* було визначено такі цілі:

– прийняти систему зрозумілих і порівнянних ступенів;

– запровадити систему вищої освіти, яка ґрунтується на двох циклах;

– запровадити систему єдиних кредитів (надалі Європейська кредитно-трансфертна система – ЄКТС (або ECTS));

– сприяти мобільності студентів, викладачів і науковців;

– сприяти європейській співпраці із забезпечення якості;

– сприяти європейському виміру у вищій освіті.

У межах єдиного європейського освітнього простору мають діяти єдині умови визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що має істотно підвищити конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітянських послуг. Цей документ передбачав прийняття загальної системи порівнюваних вчених ступенів, у тому числі через затвердження Додатку до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання, при цьому перший, бакалаврський цикл, має становити не менше трьох років, а другий, магістерський, – не менше двох років; запровадження систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок (ECTS); сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти, розробка порівнюваних критеріїв та методів оцінки якості; усунення

перешкод на шляху мобільності студентів та викладачів у межах визначеного простору.

За європейським стандартом дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов'язки. Диплом гарантує високий рівень підготовки. Приймаючи фахівця, фірма впевнена, що він підготовлений на належному рівні. Гарантія цього – високе резюме університету. Якщо фахівець не буде підготовлений належним чином і фірма матиме до нього претензії, імідж університету може бути втрачений назавжди, його рейтинг серйозно постраждає.

Таким чином, основними інструментами ЄПВО визнано – Європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС або ECTS), Додаток до диплома (ДД або DS), Національні рамки кваліфікацій (НРК або NQF).

Зазначимо, що участь країн у Болонському процесі викликана спільністю проблем (і необхідністю оптимального їх розв'язання), які постали на кінець ХХ ст. перед вищими освітніми системами всієї Європи. При цьому створення ЄПВО (Європейського простору вищої освіти) розглядається науковцями і практиками не як формування єдиної системи вищої освіти, а як рівнопартнерське об'єднання національних освітніх систем, які розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів. ЄПВО покликане сприяти узгодженню, сумісності, порівнянності та визнанню різноманітності систем вищої освіти. Він не вимагає уніфікації змісту, технологій навчання і забезпечення якості у вищих навчальних закладах.

Стратегія розвитку вищої освіти в країнах в умовах Болонського процесу передбачає створення інфраструктури, яка дозволить вищим навчальним закладам (університети, коледжі тощо) максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал в плані задоволення високих вимог Європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти країн до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для держави і суспільства.

Фундаментальні зміни, привнесені в систему європейської вищої освіти в рамках Болонського процесу, супроводжуються яскравими прикладами для розуміння їх впливів і перспектив у канадських університетах. Зокрема, дозволено ряду канадських університетів втілювати в навчальний процес кращі освітні стратегії з Болонського процесу, які приносять для канадської вищої освіти найбільшу користь. Фінансову підтримку для таких упроваджень погоджено з такими канадськими організаціями, як: Федеральне управління людськими ресурсами (Les Ressources humaines (RHDSC)), Управління розвитку компетенцій (Le Développement des compétences Canada), Міністерство іноземних справ (Les Affaires étrangères et du Commerce international (МАЕСІ)) та Європейська місія в Канаді (La Délégation de la Commission européenne au Canada).

Гармонізація вищої освіти Канади відповідно до вимог ЄПВО, її розвиток здійснюватиметься за певними принципами. Насамперед, пріоритетне запровадження інноваційних досягнень освіти і науки. Адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Як наслідок основна увага приділятиметься загальному розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички.

Важливо також забезпечити соціальний контекст вищої освіти, що дасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати успішну професійну кар'єру на принципах соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей.

Ніколи ще проблема якості вищої освіти як в Європі, так і в Канаді не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного значення, як сьогодні. Висунення проблеми якості на перший план визначається низкою об'єктивних чинників:

- по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;

- по-друге, якість освіти набуває все більшого значення у забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці.

Зазначимо, що в Асоціації канадських університетів не має одностайної думки щодо слідування за Болонським процесом [16]. Це питання поки що постійно вивчається, але інтерес до Болонського процесу продовжує невпинно зростати серед все більшого числа канадських вищих навчальних закладів.

Результати Болонського процесу привертають увагу провінцій Канади завдяки рекомендаціям Ради Міністрів освіти Канади (СМЕС) і Федерального управління людськими ресурсами (Les Ressources humaines (RHDSC)). Зокрема, Рада Міністрів освіти Канади (СМЕС) працює постійно над покращенням поширення інформації в контексті здобуття вищої освіти як щодо партнерів Канади, так і щодо цілої Європи. Крім того, Комітет із заступників міністрів освіти, закріпленими за провінціями і територіями, Ради Міністрів освіти Канади (СМЕС) будуть уважно стежити за результатами Болонського процесу та його значенням для канадської вищої освіти і в майбутньому.

Організуюючи щорічні освітні конференції, Канадська асоціація вищої освіти (ACES) регулярно інформує своїх учасників щодо позитивних досягнень Болонського процесу. Тому, на сьогодні, канадське університетське середовище демонструє постійний живий інтерес до інформації і аналізів досягнень Болонського процесу. По суті, численні канадські університети визнають креативні можливості реформування освітніх процесів у Європі в контексті Болонського процесу та починають відігравати активну роль у його поширенні і в Канаді.

При цьому канадські університети впроваджують у навчальний процес лише окремі елементи Болонської моделі вищої освіти, які на їх погляд є найбільш привабливими. Зокрема, деякі канадські університети (Альберти, Саскачеван, Торонто) почали застосовувати в себе європейську систему кредитів (ECTS) в рамках обміну з європейськими партнерами через посередництво міжнародної

організації - Ініціативи академічної міжнародної мобільності студентів і викладачів (RHDS). Деякі канадські університети (наприклад, у провінції Квебек) переглядають свою політику щодо термінів підготовки бакалаврів, переходячи на 3-х річний термін навчання в бакалавраті, згідно з вимогами Болонського процесу. Інші канадські університети (Манітоби) проявляють зацікавленість до створення Додатку до диплома, що видається після завершення навчання за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем згідно Болонської моделі вищої освіти.

Так, заклади вищої освіти заклади провінції Квебек почали укладати угоди обміну студентами та викладачами, які мають місце з французькими партнерами і ризикнули на кардинальні зміни в університетських програмах, притаманні французькій вищій школі в рамках Болонського процесу.

Зазначені заклади повністю усвідомили важливість здобутків європейських університетів та критично оцінюють власні відставання у розвитку вищої освіти порівняно з їхніми європейськими партнерами, а також оцінюють власні потенційні можливості. Вони налагоджують зв'язки з європейськими партнерами (зокрема, і з окружними або університетськими департаментами) для того, щоб рухатись вперед та брати участь у діалогах та зустрічах як внутрішньо європейських, так і зовнішніх.

Деякі із зазначених канадських університетів визначили для себе позицію щодо питання зарахування студентів на вищі освітньо-кваліфікаційні рівні (цикли), незважаючи на ризик напливу випускників бакалаврату з 3-х річним терміном навчання. Позитивні рішення щодо зарахування випускників бакалаврату на вищий рівень навчання повинні здійснюватися на основі врахування навчальних досягнень кожного з кандидатів на вступ, а не просто їхньому бажанню продовжувати навчання у канадських університетах. Важливо, насамперед, брати до уваги ступінь спеціалізації навчання в рамках бакалаврської програми 3-х років навчання, що визначає подальшу ґрунтовну підготовку на вищих освітніх рівнях (циклах).

На початку 2008 р. члени постійного консультативного Комітету міжнародних зв'язків (CCPRI) обговорювали результати поширення Болонського процесу за межами Європи і визначили наступні три пріоритети для розвитку канадської вищої освіти відносно вимог Болонського процесу: набір іноземних студентів, зарахування їх на вищі цикли навчання, розробка шкали оцінювання засвоєних основних компетенцій, мобільність студентів. Були визначені можливості та основні ризики, що можуть мати місце в канадських університетах у рамках кожного із зазначених пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Канаді.

1.Набір іноземних студентів.

Для того, щоб зробити канадську вищу освіту більш привабливою в світовому вимірі, в канадських університетах пропонують навчальні програми двома мовами: англійською та французькою. Водночас, одне з найбільших занепокоєнь канадських університетів полягає у глибинній конкурентоспроможності процесу міжнародної вищої освіти, тобто в ризикові напливу іноземних студентів з недостатньою освітньою підготовкою.

Можливості.

Якщо студенти, вихідці з Європи, будуть у своїх вищих навчальних закладах оволодівати основами компетенцій, закладеними в кредитах ECTS та зафіксованими в Додатку до диплома, то канадські програми вищих циклів навчання зможуть почерпнути корисне з міжуніверситетських обмінів у контексті збільшення контингенту студентів, які успішно оволоділи змістом першого і другого циклів кваліфікацій.

Ризики.

Скорочення тривалості програми підготовки докторів в Європі порівняно з Канадою може призвести до відтоку з Канади фахівців, які успішно закінчили навчання на двох рівнях (бакалаврату і магістратури) і бажають продовжувати наукові дослідження чи працевлаштуватися поза Канадою. Тому канадські заклади вищої освіти повинні будуть проводити якісніший маркетинг щодо випуску студентів, а

також розширювати можливості з фінансування з метою збереження кращих студентів.

2. Зарахування на вищі цикли навчання та оцінювання основних компетенцій.

Питання визнання і зарахування на вищі цикли навчання іноземних студентів, які отримали диплом бакалавра після 3-х років навчання в європейських вищих навчальних закладах неоднозначно сприймається в канадському університетському середовищі. З одного боку, бакалаврська підготовка європейських студентів є більш спеціалізованою і це сприятиме розробці в Канаді більш фундаментальних навчальних програм вищих циклів підготовки фахівців. З другого боку, викликає занепокоєння відповідність обсягу отриманих студентами знань під час навчання за бакалаврськими програмами 3-х річним терміном навчання і термінами навчання 3,5-5 років та порівнюваності їхніх компетенцій. У цьому плані важливою є позиція канадських університетів про те, що рішення стосовно зарахування випускників бакалаврату на вищі цикли навчання прив'язується до питання, що стосується навчальних досягнення кожного кандидата зокрема, а не тривалості терміну його навчання.

Можливості.

Спрямування канадських науковців і практиків на позицію зарахування випускників бакалаврату на вищі цикли навчання, як це передбачено вимогами Болонського процесу, буде мати користь з поширення в Канаді прав і можливостей відбору кваліфікованих студентів, які бажають продовжувати навчання на вищих циклах з меншою тривалістю навчання, але вищою якістю підготовки.

Ризики.

Канадські університети визнають за необхідне переглянути свою освітню позицію щодо зарахування випускників бакалаврату на вищі цикли навчання з метою введення нових дипломів і Додатків до них, які відповідають вимогам Болонському процесу. Можливо, скорочення тривалості першого циклу навчання буде не на користь студентів, які планують продовжувати своє навчання на вищих

циклах у Канаді, а значить і буде шкодити якості їхньої підготовки. Кожен канадський навчальний заклад повинен сам слідкувати за ситуацією і реагувати адекватним чином.

3. Мобільність студентів.

Прозорі механізми, що закладені Болонським процесом, такі як система кредитів ECTS і Додаток до диплома, відкривають можливості для збільшення мобільності студентів. Вони надають перевагу для зручних обмінів щодо ознайомлення з навчальними періодами за кордоном для навчальних закладів-партнерів. Програми фінансування такі як Еразмус Мундус (Erasmus Mundus) зобов'язуються найкращим чином сприяти і підкреслювати можливості співробітництва. Покращуючи якість вищої європейської освіти і здатність європейських навчальних закладів до впровадження таких програм, Болонський процес розширює шляхи європейсько-канадського співробітництва.

Можливості.

Болонський процес робить акцент на наукових дослідженнях зовнішніх партнерів, у тому числі й Канади.

Ризики.

Як правило, європейські навчальні заклади надають і будуть все більше надавати перевагу партнерам, які беруть участь в Болонському процесі та запровадили в себе систему кредитів ECTS і Додаток до диплома. Канадські університети теж зможуть бути залученими до прийняття за згодою програм обміну і навчальних курсів, які узгоджені з їх європейськими партнерами, шляхом взаємовизнання дипломів і системи кредитів.

Таким чином, *перспективи для канадської багаторівневої педагогічної освіти в спектрі Болонського процесу і функціонування єдиного європейського освітнього простору, полягають:*

По-перше, в нових можливостях, пов'язаних із перспективою взаємодії з загальноєвропейським освітнім простором, а саме:

- більша мобільність в європросторі для студентів та викладачів;

- спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами;
- конкурентоспроможність на європейському і світовому ринку праці.

По-друге, інтеграційні процеси необхідно пов'язати також із важливими концептуальними змінами щодо змісту й форм навчання. Перш за все треба зауважити, що інтеграційні процеси, як це неодноразово підкреслюється в установчих документах Болонського процесу, поєднано із збереженням та розвитком неповторного національного досвіду, культурної спадщини кожної країни. Отже, "євростандарт" в освіті в жодному разі не означає уніфікації, нівелювання специфіки освітніх систем європейських країн, а спрямовано на їх взаємне узгодження та гармонізацію з потребами сучасного світу.

Не випадково саме "гармонізація" виступає одним із ключових понять багатьох документів. Сміслові наповнення цього поняття є надзвичайно містким, адже головною метою виховання та освіти є навчити молоду людину жити в гармонії з навколишнім світом і самою собою шляхом пізнання цього світу, визначення свого місця у ньому, освоєння певного роду діяльності. У сучасних умовах уміння адаптуватися до швидких змін у всіх сферах людської життєдіяльності, готовність відповідати на виклики сьогодення стає нагальною необхідністю.

З метою пристосування освітньої діяльності до динаміки сучасного життя європейська реформа впроваджує гнучку систему навчальних кредитів, надає можливість зарахування та накопичення в загальному освітньому здобутку людини не лише її попередніх навчальних надбань, але й практичного досвіду у певній галузі, а система безперервної освіти доповнюється можливістю навчатися протягом усього життя, у власному темпі, відповідно до індивідуальних потреб і можливостей людини. Навчання стає багатодисциплінарним, враховує необхідність оволодіння щонайменше однією іноземною мовою, новітніми інформаційними технологіями.

Отже, наразі у розвинутих країнах відбувається перехід до так званого інноваційного типу реформування освітніх систем,

які включають механізми свого постійного оновлення. При цьому нововведення виступають провідним чинником розвитку освіти. Орієнтація на такий шлях оновлення та розвитку системи освіти є одним із найважливіших завдань для кожної країни в ХХІ ст. – епоху глобалізації, поширення міжнародної освіти, активного і виразного руху до мобільного навчання.

Педагогічна освіта Канади початку ХХІ ст. також характеризується процесом реформування та реструктуризації професійної педагогічної освіти. Здійснюється пошук з проблем підвищення професіоналізму та адекватної підготовки вчителя. У системі багаторівневої педагогічної освіти утверджується концепція, яка базується на системному зв'язку таких компонентів як: професійна педагогічна компетентність, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, підготовка вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національних меншин, інтеграція теорії та практики.

Концептуальними засадами розвитку багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді в контексті сучасних інноваційних освітніх процесів в ХХІ ст. є такі:

- глобалізація освітніх процесів;
- інтернаціоналізація системи вищої освіти, толерантність підходів до способу здобуття освітнього ступеня;
- адекватність вищої педагогічної освіти очікуванням суспільства та вимогам ринку;
- фундаменталізація вищої педагогічної освіти;
- гуманістичність та демократизація організації підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр, магістр, доктор).

У контексті залучення до освітніх реформ діяльність багатьох факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх учителів, фокусується на посилення інтеграції наукової роботи та спеціалізованого викладання. Науковий аналіз розвитку і ролі канадських університетів щодо питання реалізації багаторівневої педагогічної освіти дозволяє розглядати університетську освіту в якості провідного фактора

в реалізації інтегративних зусиль нації, який здійснює суттєвий вплив на формування тенденцій світового освітнього простору.

Реформування змісту підготовки майбутніх учителів у Канаді у XXI ст. поряд із врахуванням освітніх інновацій співвідноситься з освітніми вимогами, які ставляться канадською сучасністю перед педагогічними кадрами. Сучасні вимоги до педагогічної освіти і професії вчителя в Канаді формуються у таких площинах (вимірах): виклики широкого суспільного характеру до освіти в цілому та вчителя; виклики до вчителя в контексті структурних перетворень освітніх систем; виклики до вчителя в контексті стандартоорієнтованих реформ освітніх систем.

У зв'язку з цим, нами виділено основні принципи модернізації професійної педагогічної освіти в Канаді, які полягають у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, у вихованні гармонійно-розвиненої особистості майбутнього вчителя, який маючи відповідні фахові та загальноосвітні знання, навички і вміння, здатен адаптуватися до законів ринку праці, соціальних, політичних й культурних умов суспільного розвитку. Це й відображається в оновленому змісті вищої багаторівневої педагогічної освіти Канади.

Загалом змістова підготовка майбутніх канадських учителів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях в умовах багаторівневої системи педагогічної освіти визначається: галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади; підвищення автономної ролі університетів у створенні варіантів змісту модульних навчальних програм на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні; гуманізація та мобільність, модульність та практична спрямованість, диференціація та індивідуалізація змісту відповідно до соціального замовлення та особистісних потреб студента; забезпечення професіоналізації упродовж усього періоду теоретичної та практичної підготовки; надання можливості повноцінно виконувати професійні функції вчителя після закінчення навчальної програми з будь-якого кваліфікаційного рівня підготовки; можливість удосконалення

а не дублювання матеріалу впродовж продовження навчання від нижчої кваліфікації до вищої.

Численні канадські університети визнають креативні можливості реформування освітніх процесів у Європі в контексті Болонського процесу та починають відігравати активну роль у його поширенні і в Канаді. При цьому канадські університети впроваджують у навчальний процес лише окремі елементи Болонської моделі вищої освіти, які на їх погляд є найбільш привабливими. Мається на увазі: більша мобільність в європросторі для студентів та викладачів; спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами; підвищення конкурентоспроможності на європейському і світовому освітньому ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амбросов А. Системний погляд на місію вищої освіти / Анатолій Амбросов, Олександр Сердюк // Вища освіта України. – 2007. - № 3. – С. 21-29.
2. Андрущенко Віктор. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. - № 4. – С.5-10.
3. Видишко Н. В. Педагогічна зорієнтованість вищої освіти в Канаді / Н. В. Видишко // [Наукові записки. – Вінниця, 2007. – № 21.](#) – С. 307-310.
4. Воронка Г. С. Академічна консультування в навчально-освітньому процесі Канади та Великобританії / Галина Степанівна Воронка // Шлях освіти. – 2008. - № 1. – С. 27-30.
5. Воронка Г. С. Університети в Канаді та Великобританії як навчально-освітні та науково-дослідницькі центри / Г. С. Воронка // Шлях освіти. – 2006. - № 1. – С. 28-30.
6. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / Семен Устимович Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. - № 1. – С. 2-6.
7. Енциклопедія освіти / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Карпинська Л.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карпинська Лілія Олексіївна. – Одеса, 2005. – 194 с.
9. Келли Дж. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 93–100.
10. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / Констянтин Віталійович Корсак; [За заг. ред. Г.В.Щокіна]. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
11. Левченко М. Підготовка вчителів початкової ланки в Канаді (Історичний аспект) / М. Левченко // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С.42-44.
12. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади / Н. В. Мукан / Національний ун-т “Львівська політехніка”. – Л.: НУ “Львівська політехніка”, 2006. – 140 с.
13. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ сторіччя / [В. Литвин, В. Андрущенко, А.Гуржій та ін.]. – К. : Навч. книга, 2004. – 672 с.
14. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : Словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / Зоя Іванівна Тимошенко, Олена Іванівна Тимошенко. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2006. – 58 с.
15. Burpee P. Distance education in the Faculty of Education. McGill Faculty of Education 25th Anniversary 1965-1990 supplements / Burpee P. & Wilson B. // McGill Journal of Education. – 1991. – № 26 (2). – P.171-180.
16. Document d’information de l’AUCC : Les repercussions du Processus de Bologne pour les universités canadiennes. Avril 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aucc.ca> від 20.10.2009 р.
17. Glatthora A. Cooperative professional development: peer centered options for teacher growth / Glatthora A. // Education Leadership. – 1987. – №5 (3). – P. 31-35.

18. *Hawkey K.* Mentor pedagogy and student-teacher professional development: a study of two mentoring relationships / *Hawkey K.* // *Teaching and Teacher Education.* - 1998. - № 14 (6). - P. 657-670.
19. *Hepburn C. R.*. Fraser Institute. Can the market save our soul? / *C. R. Hepburn.* - Vancouver BC (Canada): The Fraser Institute, 2001. - 325p.
20. *Hepburn C.R.* The case for school choice: Models from the United States, New Zealand, Denmark and Sweden / *C. R. Hepburn.* - Vancouver. B.C. (Canada): The Fraser Institute, 1999.- 40 p.
21. *International Dictionary of Education.* Kogan Page, London, 1977. - P.273
22. *Knowledge matters: Skills and Learning for Canadians. Canada's innovation strategy.* - Hull (Canada): Human Resources Development Canada, 2002.- 56 p.
23. *Paradygmaty reform szkolnictwa. Studium orientacji praktycznych i badawczych* // *Rocznik Pedagogiczny.* - Tom 6. - Wroclaw-Warcszawa-Gdansk : PAN, 1980. - P.23-55.
24. *Robson W.* Learning from success: What Americans can learn from school choice in Canada / *Robson W., Hepburn C.R.* - Indianapolis, Vancouver: Milton & Rose Friedman Foundation and The Fraser Institute, 2002.- 46 p.
25. *Scott, J. K.* The institutionalization of high school teacher education at the University of British Columbia: Doctoral dissertation, University of British Columbia / *Scott, J. K.* - British Columbia, 1999.
26. *Selke M.* Rethinking master's education for teachers: key issues in program design and implementation / *Selke M., Quinn L., Trafton P.* // *The Professional Educator.* - 1999. - №21 - P.27-37.
27. The role the universities in the Europe of knowledge, Communication from the Commission, COM (2003) 58 final of 5 February 2002.
28. *University of Manitoba Admissions Handbook 2004.* Enrolment Services, 2003. - p.4.

РОЗДІЛ ІV

ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У НАДАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛЯМ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Сучасний європейський освітній простір демонструє неабияку зацікавленість у виявленні та підтримці професійного розвитку майбутніх учителів. Саме період професійного становлення вчителя в усьому світі визнається як найбільш напружений, оскільки він пов'язаний із переходом у нову систему соціальних відносин.

Труднощі професійної адаптації молодого вчителя значною мірою зумовлюються відмінністю знань, отриманих у педагогічному закладі, від реального контексту школи, характерного педагогічного середовища.

Професійний розвиток майбутніх учителів відбувається не лише під впливом професорсько-педагогічного колективу, але і в процесі самовиховання та самоосвіти. В процесі професійного розвитку майбутніх учителів необхідно підтримувати, оскільки вони ще не мають належного досвіду, їм бракує знань про природу людини, вмінь самоорганізації й саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що на різних етапах розвитку педагогічної науки і практики проблема педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії є однією з актуальних.

Проблеми теорії і практики підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії розглядалися в роботах таких провідних британських науковців, як М. Барбер (M. Barber), Дж. Мак Біт (J. McBeat), Р. Болам (R. Bolam), К. Галтон (C. Galton), Д. Гаргевс (D. Hargeaves), Р. Гарднер (R. Gardner), Е. Герденсон (E. Henderson), Д. Гопкінс (D. Hopkins), Мак Грегор (R. McGregor), Л. Грей (L. Grey), К. Дей (C. Day), Е. Джеймс (E. James), Дж. Еліот (J. Elliot), А. Йогев (A. Yogev), Дж. Мак Кроун (J. McCrone), А. Мак Махон (A. McMahon), Д. Найт (D. Knight), Дж. Робінсон (J. Robinson), Д. Свейн (D. Swain), М. Соулсбі (M. Soulsby), Л. Стенхауз

(L. Stenhouse), П. Уелш (P. Welsh), М. Флекное (M. Flecknoe) та ін.

Унаслідок метааналізу наукових джерел (як українських, так і зарубіжних) нами виявлено, що їх можна класифікувати за 6 напрямками:

- особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів;
- особливості психолого-педагогічної підтримки майбутніх учителів;
- тьюторство майбутніх учителів;
- консалтинг майбутніх учителів;
- менторинг майбутніх учителів;
- професійне становлення молодого вчителя.

Проаналізуємо джерельну базу дослідження за вказаними вище напрямками. Так, особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів як педагогічна проблема найбільшою мірою представлені у працях українських дослідників у період з 2004 року по 2016 рік. Внаслідок аналізу досліджень можемо чітко простежити, що подана проблема згадувалася у 2004 році, коли в Україні було видано статтю, присвячену педагогічній підтримці майбутніх учителів, як умови їхнього самовизначення.

Багато українських науковців описують це педагогічне явище як систему можливостей для підвищення успіхів студентів у навчально-пізнавальній та навчально-дослідницькій діяльності у процесі професійної підготовки.

Також значну увагу науковців привертають саме історичні аспекти цієї педагогічної проблеми, тобто становлення і розвиток педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні, а також модернізація організації педагогічної підтримки освітян у Великій Британії у 2 половині ХХ століття.

Таблиця 1

Праці українських дослідників щодо особливостей педагогічної підтримки майбутніх учителів

	Назва праці	Автор, рік видання
	«Педагогічна підтримка як умова	О. Кузнєцова,

1.	самовизначення майбутніх учителів»	2004 р.
2.	«Становлення концепції педагогічної підтримки як педагогічної інтерпретації філософії свободи»	Т. Коростіянець, 2010 р.
3.	«Технологія організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2011 р.
4.	«Педагогічна підтримка студентів із труднощами у навчально-пізнавальній діяльності»	І. Карапузова, 2011 р.
5.	«Теоретичні основи технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2012 р.
6.	«Особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів в умовах педагогічного ВНЗ»	І. Карапузова, 2012 р.
7.	«Компаративний аналіз суті «педагогічної підтримки»	Ю. Стрелкова, 2013 р.
8.	«Модернізація організації педагогічної освіти у Великій Британії у II половині 20 століття»	О. Кузнєцова, 2014 р.
9.	«Педагогічний супровід як умова формування суб'єктивної позиції майбутнього фахівця»	Н.Скрипник, 2014 р.
10.	«Організаційні технології педагогічної підтримки студентів із труднощами у навчально-дослідницькій діяльності»	І.Карапузова, 2015 р.
11.	«Вимоги до здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І.Карапузова, 2015 р.
12.	«Становлення та розвиток педагогічного дорадництва в Україні»	В.Саюк, 2015 р.
13.	«Педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх учителів»	О. Криволап, 2015 р.
14.	«Розвиток системи наставництва майбутніх учителів»	М. Бедевельська, 2016 р.

15.	«Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки»	Н. Мирончук, 2016 р.
-----	---	----------------------

Щодо особливостей психолого-педагогічної підтримки майбутніх учителів, то можна сказати, що найбільшою мірою вони представлені у працях українських дослідників у період із 2013 року по 2016 рік. Зважаючи на дослідження психолого-педагогічної підтримки майбутніх учителів, ми можемо чітко простежити, що ця педагогічна проблема була згадана у праці українського науковця 2013 року. Незначну кількість праць було присвячено цій педагогічній проблемі. Звернувши увагу на праці, які привернули нашу увагу, ми можемо зазначити, що науковці описали це педагогічне явище як підвищення успішності майбутніх учителів у професійному самопізнанні їхньої фахової підготовки, проаналізували етапи та завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього освітянина.

Таблиця 2

Праці українських дослідників щодо психолого-педагогічної підтримки майбутніх учителів

	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Психолого-педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у фаховій підготовці»	Ю.Єрмак, 2013
2.	«Особливості створення моделі психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога»	А.Зимянський, 2016
3.	«Етапи та завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога»	А.Зимянський, 2016

Проблема тьюторства майбутніх учителів представлена у працях українських і зарубіжних дослідників у період із 1968 року по 2017 рік. Із опрацьованих нами матеріалів, проблема

тьюторства майбутніх учителів представлена у працях науковців нерівномірно, якщо говорити про хронологію. Зважаючи на історію тьюторства у Великій Британії, можемо чітко простежити значну увагу цього педагогічного явища, яке було ще характерне в університетах Оксфорда і Кембриджа, починаючи із XII – XIV століття. Перша книга, яка була опрацьована у нашому дослідженні щодо тьюторства, видана у педагогічному контексті 1968 року.

Багато джерел було присвячено цій педагогічній проблемі, проте маємо зазначити, що перші праці, присвячені тьюторству у контексті дослідження, з'явилися в нашій країні 2006 року.

Загалом аналіз джерел, присвячених проблемі тьюторства у процесі підготовки майбутніх учителів, виявив, що автори переважно розглядають його як систему можливостей у підвищенні успіхів студентів у навчанні.

Також увагу науковців викликає проблема тьюторства для задоволення освітніх потреб, а деякі українські науковці намагалися провести паралелі і розмежувати поняття «тьютор» і «куратор академічної групи».

Таблиця 3

Праці українських і зарубіжних дослідників щодо тьюторства майбутніх учителів

	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Навчальна система та її майбутнє» («The Tutorial System and Its Future»)	Will G. Moore, 1968
2.	«Перепроєктування особистої системи тьюторства» («Re-Designing the Personal Tutoring System»).	Anderton, L., 2000
3.	«Тьюторство. Довідник із досліджень щодо вдосконалення студентських досягнень» («Tutoring. Handbook of Research on Improving Student Achievement»)	Cawelti G., 2004
	«Система тьюторства: актуалізація	Н.Дем'яненко,

4.	ретродосвіду Великої Британії»	2006 р.
5.	«Архітектоніка тьюторінгу у вищій школі»	Н.Дем'яненко, 2006 р.
6.	«Успішний вступ на посаду молодих вчителів» («Successful induction for new teachers»)	Bubb S., 2007
7.	«Тьюторство - технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровиклики, актуалізація»	Н.Дем'яненко, 2008 р.
8.	«Посада «педагог-тьютор»: доцільність упровадження до класифікатора професій України»	Н.Дем'яненко, 2008 р.
9.	«Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства»	А. Бойко, 2010 р.
10.	«Генеза розвитку системи тьюторства у Великій Британії»	С. Журкіна, 2010 р.
11.	«Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах»	Т. Пахомова, 2012 р.
12.	«Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету»	М. Голубева, А. Жулківська, 2012 р.
13.	«Навчання в класі, яке працює: стратегії, засновані на дослідженнях, для підвищення студентських досягнень» («Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement»)	Marzano R, 2012 р.
14.	«Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя»	О. Літовка, 2013 р.
15.	«Позиція тьютора в сучасній системі освіти»	О. Неборачко, 2015 р.
16.	«Навчитися навчати менторингу та тьюторству майбутніх учителів» («Learning to teach mentoring and tutoring students teachers»)	The Open University, 2015

17.	«Що робить успішним викладача» («What Makes a Successful Tutor ?»)	Seth Linden, 2015
18.	«Тьюторство як простір педагогічної діяльності»	К. Осадча, 2016 р.
19.	«Тьюторство: історія і сучасність»	С. Подпльота, 2017 р.
20.	«Тьюторство в моральній культурі особистості»	С. Подпльота, 2017 р.
21.	«Тьюторство: історія і сучасність»	А.Бойко, 2017 р.
22.	«Організаційна діяльність тьютора у закладах вищої освіти»	О. Васюк, 2017 р.

Педагогічна проблема консалтингу майбутніх учителів представлена у працях українських і зарубіжних дослідників у період з 2000 року по 2015 рік. Зважаючи на історію консалтингу у Великій Британії, можемо чітко простежити значну увагу цього явища, починаючи з 2000 року, коли було видано першу книгу, присвячену консалтингу, на практиці. Незначну кількість джерел було присвячено цій педагогічній проблематиці. Говорячи про Україну, можемо зазначити, що українські науковці теж присвятили свої дослідження проблемі консалтингу як професійній діяльності, розглядали зміст діяльності консультанта, що надає педагогічну підтримку майбутнім учителям у їхній професійній діяльності.

Також увагу науковців викликають реалії та перспективи розвитку консалтингу в Україні.

Таблиця 4

Праці українських і зарубіжних дослідників щодо консалтингу майбутніх учителів

	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Консалтинг на практиці» («Counseling in practice»)	Jones A., 2000
2.	«Консалтинг в Англії, Уельсі та Північній Ірландії: огляд» («Counseling in England, Wales and	Robson M., Pattison S., 2000

	Northern Ireland: A Review»)»)	
3.	«Керівництво в Сполученому Королівстві: минуле, сьогодення і майбутнє» («Guidance in the United Kingdom: past, present and future»)	Watts A., 2010
4.	«Педагогічне дорадництво в Україні: реалії та перспективи»	Н. Гузій, Т. Шестакова, 2014 р.
5.	«Педагогічне консультування як професійна діяльність»	В. Саюк, 2014 р.
6.	«Дорадник освітньої сфери: зміст діяльності»	Д. Щербина, 2015 р

Щодо проблематики менторингу, з опрацьованих нами джерел, можемо зробити висновок, що таке поняття як менторинг не дуже поширене в Україні, і це помітно з педагогічних джерел, які привернули нашу увагу. Менторинг майбутніх учителів представлений лише у працях зарубіжних дослідників у період з 1999 року по 2018 рік. Ми можемо чітко простежити це педагогічне явище, починаючи з 1999 року, коли було видано першу книгу британського науковця, яка описувала значущість професії ментора. Незначна кількість британських джерел була присвячена цій проблематиці. Британські науковці у своїх працях зазначали, що ментор дозволяє полегшити ефективні навчальні відносини.

Також науковців зацікавило значення навчитися навчати менторингу майбутніх учителів, а також погляди молодих учителів на своїх наставників.

Таблиця 5

Праці зарубіжних дослідників щодо менторингу майбутніх учителів

	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Хороший ментор» («The good mentor»)	James B. Rowley, 1999

2.	«Довідник наставника: полегшення ефективних навчальних відносин» («The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships»)	Zachary L., 2000
3.	«Навчитися навчати менторингу і тьюторству майбутніх учителів» («Learning to teach mentoring and tutoring students teachers»)	The Open University, 2015
4.	«Погляди молодих вчителів на вчителя-ментора» («Mentor teacher's view of their mentees»)	Gisbert van Ginkel, Jannet van Drie, 2018

З опрацьованих нами матеріалів, проблема професійного становлення молодого вчителя представлена у працях українських і зарубіжних дослідників у період із 2001 року по 2018 рік. Британські науковці департаменту освіти звернули свою увагу на вказівки щодо вступу на посаду для молодих учителів. Говорячи про Україну, маємо зазначити, що українські науковці у своїх працях розглядали сучасні підходи до організації роботи з молодими вчителями, які допомагають молодому освітянину стати дійсно професіоналом своєї справи.

Також увагу науковців викликала проблема професійного становлення молодого вчителя в умовах сучасності відповідно до освітніх потреб майбутнього.

Таблиця 6

Праці українських і зарубіжних дослідників щодо професійного становлення молодого учителя

	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Сучасні підходи до організації роботи з молодими вчителями»	М. Роман, 2011 р
2.	«Професійне становлення молодого вчителя в Україні: виклики сучасності, потреби майбутнього»	О. Тринус, 2017 р
3.	«Нормативні вказівки щодо вступу на посаду для молодих вчителів в Англії» («Statutory guidance on induction for newly	Department for Education, 2018

У їхніх дослідженнях узагальнено і вивчено труднощі, що заважають самопізнанню особистості. На жаль, ученими й практиками ще недостатньо вивчено питання, що стосуються педагогічної підтримки майбутніх учителів на основі виявлених труднощів, які вони відчують у період свого професійного становлення.

Тлумачення поняття «педагогічна підтримка»

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка», її розглядають як особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку майбутніх учителів, у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із просуванням у навчанні, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій; систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприяння в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця; допомогу студентові в подоланні перешкод, труднощів, спираючись на його суб'єктивний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем [1, с. 99-101].

Наявність понять на позначення «педагогічної підтримки» у бібліографічних джерелах

Словники	Педагогіч на підтримк а (Pedagogic al support)	Тьюторст во (Tutoring)	Ментори нг (Mentori ng)	Консал тинг (Counc eling)
«Українськи й педагогічний словник С.У. Гончаренка», 1997 р.	–	+	–	–

«Педагогічний словник М.Д. Ярмаченка», 2001р.	-	-	-	-
«Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education», 2009	-	-	+	-
«The Cyclopedic Education Dictionary», 1998	-	-	+	-
«Academic Keywords: A Devil's Dictionary of Higher Education», 1999	-	-	+	-
«World Education Encyclopedia», 2002	-	-	-	-

Визначення поняття «педагогічна підтримка» у бібліографічних джерелах педагогічного спрямування

Словники	Визначення
«Український педагогічний словник С.У. Гончаренка», 1997 р.	Тьюторство (Tutoring) - (з англ. «tutoring»- спостерігати, піклуватися) - наставництво в англ. «паблік скулз», старших класах граматичних шкіл і педагогічних коледжів.
«Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education», 2009	Менторинг (Mentoring) - стосунки, де доросла людина - ментор, забезпечує соціальну та академічну підтримку молодшій людині, у якої можуть виникнути проблеми.
«The Cyclopedic Education	Менторинг (Mentoring) -

Dictionary», 1998	процес, під час якого студент перебуває у певних відносинах із учителем для того, щоб навчитися у нього практичних навичок, оскільки вчитель моделює різноманітні техніки і стилі поведінки, які наслідує майбутній учитель.
«Academic Keywords: A Devil's Dictionary of Higher Education», 1999	Менторинг (Mentoring) належить до індивідуальної підтримки, яку надають учителі студентам із метою забезпечення їхнього успіху, і вона має певний зв'язок із підтримкою і керівництвом, які отримують студенти, що мають певні проблеми.

Ми демонструємо огляд бібліографічних джерел як українських, так і зарубіжних, переважно британських і американських. Поняття «педагогічна підтримка» не знайшло значного висвітлення у них, оскільки в жодному зі словників ми не знаходимо визначення цього поняття.

Можемо зробити висновок, що поняття «тьюторство» увійшло в український педагогічний обіг, оскільки ми знаходимо його визначення в одному з українських словників. Проте, на жаль, тлумачення цього поняття відсутнє в зарубіжних джерелах.

Натомість більша увага у них надається саме поняттю «менторинг», оскільки ми знаходимо його у трьох із чотирьох зарубіжних виданнях.

Поняття «консалтинг» відсутнє в усіх бібліографічних джерелах. Це явище можна пояснити тим, що рік видання проаналізованих нами словників, а саме: «Український педагогічний словник С.У. Гончаренка», «Педагогічний словник М.Д. Ярмаченка», «Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education», «The Cyclopedic Education

Dictionary», «World Education Encyclopedia» та «Academic Keywords: A Devil's Dictionary of Higher Education» охоплюють період із 1998 по 2009 рік. Тому, можливо, у новіших працях ці поняття розкриті більш детально.

Отже, розглянемо те, як визначено поняття «педагогічна підтримка» та дотичні до нього поняття «тьюторство» й «менторинг» у бібліографічних джерелах.

Так, поняття «тьюторство» висвітлюється лише в одному із п'яти розглянутих нами джерел, ми маємо на увазі «Український педагогічний словник С.У. Гончаренка». С.У. Гончаренко розкриває суть цього поняття, він вважає, що «тьюторство» – це наставництво (англ. «паблік скулз») в старших класах граматичних шкіл і педагогічних коледжів [2].

Тому в нашому дослідженні ми приділятимемо більше уваги саме поняттю «менторинг», оскільки знаходимо його тлумачення у трьох зарубіжних виданнях. Отож розглянемо детальніше зарубіжні бібліографічні джерела, у яких описується поняття «менторинг».

Так, «Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education» тлумачить поняття «менторингу» як стосунки, де доросла людина – ментор, забезпечує соціальну та академічну підтримку молодшій людині, у якої можуть виникнути проблеми. Як бачимо, тут основний наголос поставлено на відсутності родинних зв'язків між тим, хто надає підтримку і між тим, кому ця підтримка надається. Окрім того, підкреслено можливість виникнення проблем у людини, яка є об'єктом менторингу [10].

Натомість у «The Cyclopedic Education Dictionary» поняття «менторингу» розглядається у більш вузькому контексті, де йдеться про те, що студент перебуває у певних відносинах з учителем, для того, щоб навчитися у нього практичних навичок, оскільки вчитель моделює різноманітні техніки і стилі поведінки, які наслідує майбутній освітянин [11].

Щодо «Academic Keywords: A Devil's Dictionary of Higher Education», то «менторинг» належить до індивідуальної підтримки, яку надають учителі студентам із метою забезпечення їхнього успіху, і вона має певний зв'язок із

підтримкою і керівництвом, які отримують студенти, що мають певні проблеми. Як бачимо, потреба в «менторингу» виникає тоді, коли існує певна проблема, яка вимагає подолання в стосунках між учителем і студентом. Проблема «менторингу», зазвичай, має відношення до академічної спільноти, в основі якої стосунки «викладач-студент». Тому у нашому дослідженні ми будемо вважати, що «менторинг – це взаємозбагачуючий процес, в якому майбутній учитель набуває впевненості в собі, отримує професійну орієнтацію та задовольняє свої професійні потреби [12].

На основі вищезазначеного схиляємося до того, що педагогічна підтримка майбутнього вчителя розуміється як допомога людині, яка базується на основі знань про її індивідуальні особливості, ставлення до проблем, труднощів, що виникають у професійному житті.

Педагогічну підтримку професійного розвитку майбутніх учителів із позиції педагогіки необхідно здійснювати з урахуванням наступних принципів:

- гуманістичної спрямованості – розкриття особистісних можливостей майбутнього вчителя, ставлення до нього як до найвищої цінності;

- цілісності – єдність і взаємозв'язок різноманітних підсистем, компонентів, суб'єктів системи професійної підготовки майбутнього вчителя для їх позитивного професійного розвитку;

- суб'єктності – формування активної позиції майбутнього вчителя та його професійного саморозвитку [2].

Форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії

Далі охарактеризуємо подані нами форми більш детально, зосередивши увагу на визначенні цих понять, розкриємо особливості їхнього застосування у педагогічній підтримці майбутніх учителів.

У Великій Британії вживається кілька термінів для позначення форм педагогічної підтримки: консалтинг (counseling), підтримка (support), тьюторство (tutoring) та менторинг (mentoring).

Тьюторство

Університети Великої Британії відомі своєю автономією, тому одна із найпопулярніших та традиційних форм педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії є тьюторство.

Поняття «тьюторство», «тьюторський супровід» не є новими для сучасної освіти. Тьюторство як оригінальна філософія освіти та провідний спосіб організації освітньої системи бере початок у середньовічних європейських університетах XII - XIV століть. У якості особливої педагогічної позиції, а потім і посади, тьюторство започатковується у найвідоміших, найдавніших університетах – містах Великої Британії: спочатку в Оксфорді, трохи пізніше – в Кембриджі [17, с. 12].

Аналізуючи тьюторську систему навчання як засіб підвищення якості освіти, не можна не погодитися з багатьма вченими, які на основі статистичних даних, представлених університетами, відзначають, що академічні досягнення майбутніх учителів у вищих навчальних закладах значно покращуються з використанням тьюторської системи навчання.

Так, Д. Кавелті присвячує свої роботи поданій системі, яка, на його думку, адаптує процес навчання потребам майбутніх учителів.

Р.Марцано експериментальним шляхом доводить ефективність використання тьюторської системи навчання, порівнюючи досягнення експериментальної групи, де були відзначені високі показники і контрольної групи та стандартні відхилення від системи. Виконання професійних завдань тьютора передбачає передусім реалізацію таких функцій:

- консультанта, що виявляється в інформуванні, наданні порад, інформаційній підтримці;
- менеджера, який реалізується в керівництві та мотивації майбутніх учителів, консультаціях та комунікаціях із ними;
- фасилітатора, що виражається в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між майбутніми

вчителями та іншими учасниками системи освіти, у врегулюванні різних проблем [17, с. 52].

Завдання тьютора:

- стежити за навчанням майбутніх учителів;
- забезпечити зворотній зв'язок за виконаними завданнями, проводити групові тьюторіали;
- консультувати і підтримувати майбутніх учителів;
- підтримувати у майбутніх учителів постійну зацікавленість у навчанні;
- надати майбутнім учителям можливість зв'язуватися з тьютором за допомогою телефону, електронної пошти.

Д. Палфрейман наголошує на необхідності відмови університету Оксфорда і його коледжів від індивідуальних тьюторських занять і переходу до групових, що зумовлено труднощами фінансування [15]. Подібна «масовість» збільшила число майбутніх учителів на тьюторських заняттях до 7-10 чоловік, а на семінарських заняттях до 25. Тим самим скоротилися можливості регулярного і якісного продукування, затвердження і потім обговорення різноманітних індивідуальних письмових робіт, на зміну яким прийшли інтерактивні види діяльності.

Не можна не погодитися з багатьма вченими в тому, що «масовість» вищої освіти знизила якість тьюторства і призвела до занепаду класичної тьюторської системи навчання в Англії.

Дослідження тьюторської системи в університеті Ньюкасла і багатьох інших університетах по всій Англії, що проводяться Л. Андертон, також виявляють деякі проблеми в сфері індивідуального тьюторства, пов'язані з недосконалістю його функціонування. Головним завданням індивідуального тьютора, як було згадано раніше, є встановлення контакту з майбутнім учителем, коли він вперше прибуває в університет, організація регулярних зустрічей і розвиток довірливих стосунків, щоб майбутній учитель міг попросити поради у вирішенні проблем будь-якого характеру. Однак, як зазначає Л. Андертон, тільки 34% першокурсників зустрічалися з тьютором, 61% мало довіряють своїм тьюторам, 51% не

відчувають реальної підтримки. Показники опитувань другокурсників є не набагато кращими.

Отже, можна зробити висновок про те, що якість функціонування тьюторської системи навчання багато в чому залежить не від існуючої системи, а від «другорядних» чинників, таких як гарні тьютори та студенти і т. д. [7].

Ервакер виявив деякі проблеми не досить якісного функціонування тьюторської системи, пов'язані з невідповідним ставленням до тьюторських занять і з боку майбутніх учителів, якими є:

- низька мотивація відвідування тьюторських зустрічей, тому що дехто вважає, що безглуздо звертатися до тьютора, якщо немає певних проблем або питань для обговорення;

- відсутність певного порядку на тьюторських заняттях, що призводить до байдужості з боку майбутніх учителів;

- недовіру компетентності тьютора в певних сферах;

- небажання витратити час на заняття, які не підсумовуються заліком чи іспитом;

- небажання завдавати труднощів своїм тьюторам [13].

На думку вченого, подані проблеми викликані недостатньою підготовкою і недобросовісністю тьюторів.

Одна з головних рекомендацій перевіряючих комісій (Committee of Public Account) в останні роки пов'язана з необхідністю більшу увагу приділяти підготовці та підтримці тьюторів.

Причиною цієї ситуації Л. Андертон бачить у відсутності мотивації і в тому, що тьюторам не оплачують їхню діяльність, тому що вона є частиною посадових обов'язків викладачів і працівників університету. Перевіряючими комісіями (Committee of Public Account) були зроблені пропозиції щодо реформації систем оплати праці і заохочень тьюторів, проте конкретних рішень не було прийнято [7].

Д. Палфрейманом була відзначена така проблема існуючої тьюторської системи, як небажання багатьох вчених приділяти так багато часу на виконання тьюторських

обов'язків, як це визначається університетом, в інших сферах. Можливо, відзначає Д. Палфрейман, подана ситуація була викликана зміною орієнтації - головної мети університету, якою наразі є надання першого ступеня вищої освіти (бакалаврату), що в свою чергу спричинило безліч проблем у встановленні балансу навчальної та дослідницької діяльності університету [15]. Вирішення цієї проблеми він вбачає в переорієнтації політики університетської освіти Англії на домінуючу, дослідницько-спрямовану культуру і поверненню до індивідуального тьюторства. Однак нині можливостей для цього немає.

Отже, низка досліджень засвідчує про високий рівень ефективності тьюторства і переконує у важливості використання цієї форми педагогічної підтримки порівняно зі звичайними методами навчання у вищому навчальному закладі.

Проте недоліком цієї форми педагогічної підтримки є витрата високих коштів та часозатратність, необхідні для її реалізації. Проте спроби зниження витрат не завжди були успішними, що і викликало негативну реакцію майбутніх учителів, невдоволених якістю тьюторської підтримки. В зв'язку з цим навчальні заклади намагаються шукати інші способи підтримки тьюторства: благодійні внески, допомога різноманітних організацій, студентські внески, які в основному фінансуються державою.

Найбільшою мірою функції тьюторів в системі освіти виконують педагоги вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, що зумовлено історично. Але у зв'язку з динамічним процесом індивідуалізації освіти позиція тьютора стала актуальною для всіх сфер освіти: дошкільної, шкільної, професійної, вищої, післядипломної, дистанційної. Це дає підстави наголошувати на необхідності навчання тьюторському мистецтву педагогічного супроводу студентів – майбутніх учителів ще на етапі фахової підготовки, оскільки така позиція дасть їм змогу розширити коло своїх професійних, творчих та організаторських можливостей, підвищуватиме педагогічну ініціативу і стане підґрунтям для

раціонального використання робочого часу педагога і навчального навантаження майбутніх учителів.

Тьюторство в сучасній освіті – це педагогічна позиція, яка пов'язана зі спеціально організованою системою освіти. Тьютор – це не тільки організатор навчання, але ще й індивідуальний тренер. Певну кількість годин у день він зобов'язаний перебувати в зазначеній йому аудиторії і приймати майбутніх учителів для індивідуальної бесіди, особистої консультації. Саме так студенти, які відстають у навчанні, можуть з'ясувати для себе те, чого не зрозуміли на парі або в бібліотеці. Тьютор зобов'язаний стежити за навчальними успіхами майбутніх учителів.

Як учитель, що веде навчальний процес, тьютор повинен:

- проводити індивідуальні (вступне і підсумкове) заняття з майбутнім учителем;

- забезпечувати правильне та ефективне використання відповідного навчально - методичного супроводу навчального предмету (навчально - практичні посібники, аудіо та відеоматеріали, мультимедіаресурси).

Як консультант, тьютор виконує таку роботу:

- проводить групові консультаційні заняття;
- індивідуально консультує майбутніх учителів у разі потреби з різних питань.

Як організатор навчального процесу, тьютор виконує таку роботу:

- складає індивідуальний графік навчального процесу (заняття, консультації) за навчальною дисципліною, яку він викладає;

- організовує проведення групових (комунікативних) занять.

Таким чином, вищезгадані факти і наведені приклади свідчать про зміни в існуючій тьюторській системі у Великій Британії. З одного боку недостатнє функціонування поданої системи може призвести до її стагнації. Але з іншого боку, її гнучкість і мінливість, вміння отримувати нові форми, прилаштовуватись і відповідати мінливим запитам суспільства і потребам освіти молодого покоління можуть стати основою

вдосконалення класичної тьюторської системи навчання, забезпечуючи тьюторству актуальність у всі часи і етапи розвитку людства.

Багато функцій і ролей тьютора в системі освіти Великої Британії призводить до неминучої появи нових видів тьюторства.

Академічне тьюторство (academic tutoring), як окремий вид тьюторства – це різновид керівництва (*mentoring*), сферою застосування якого є навчальний процес. Такий вид керівництва пояснює, що майбутній учитель, який навчається, є «порожньою чашею», яку наповнюють знаннями. Тьютори допомагають виявити кращі, найбільш ефективні способи навчання і підтримки майбутніх учителів. Академічні тьютори зустрічаються з майбутніми вчителями регулярно упродовж семестру і працюють не лише у навчальних ситуаціях.

Наразі академічне тьюторство (*academic tutoring*) відоме, як тип вищої освіти, заснований на передачі знань, умінь і навичок в означеній сфері. Такий вид тьюторства є важливим для тих майбутніх учителів, які намагаються отримати допомогу в навчальному процесі для того, щоб мати певні переваги серед інших.

Студентське тьюторство (peer tutoring) є визначеним видом підтримки, який здійснюється студентами – ровесниками чи тими, які знаходяться в одному статусі. Так, більш обізнані студенти надають допомогу своїм менш обізнаним друзям.

Ефективність такого виду тьюторства розглядається з точки зору простоти і безпосередності передачі знань. У зв'язку з тим, що студент – тьютор сприймається як «рівний», поради і допомога, які надають тьютори, можуть сприйматися з більшою готовністю і бажанням, ніж допомога досвідченого педагога. Передбачено, що студент – тьютор не оцінює і не виставляє бали, на відміну від досвідченого педагога, що також позитивно впливає на швидкість і якість отриманих порад.

В. Ален і М. Фельдман підтверджують найбільшу ефективність такого виду тьюторства у зв'язку з відповідністю пізнавальної активності тьюторів і тих, хто навчається, вказуючи на те, що студенти – тьютори проявляють велику

лояльність у процесі підтримки, ніж досвідчені педагоги – тьютори. Навчання студентів – тьюторів може проводитися за допомогою спеціальних програм, засобами безпосереднього включення в тьюторську роботу чи в якості супроводу і спостереження за роботою досвідчених тьюторів.

Нині у зв'язку з глобалізацією освіти і постійним розвитком засобів зв'язку стає найбільш актуальним такий вид тьюторської системи як *он-лайн – тьюторство (online tutoring)*, спрямоване на активного і самостійного студента. Он-лайн – тьюторство використовується в процесі індивідуальної чи групової підтримки майбутнього учителя засобами Інтернет – мережі і засноване на принципах конструктивізму, зосереджується на он-лайн – діалозі, концентрується на досягненні мети, самоаналізі. Цей вид тьюторства здійснюється відповідно до навчального плану і за вимогою. Тьюторські заняття проводяться з використанням адекватних засобів зв'язку, які дозволяють майбутньому учителю і педагогу налагодити зв'язок і спілкуватися.

Он-лайн – тьюторство стало відомим в останні роки не тільки у зв'язку з постійним розвитком електронних технологій, комп'ютеризацією всіх сфер життя сучасного суспільства і простоти способу зв'язку з тьютором у момент, коли допомога дійсно необхідна, але і з допомогою розвитку дистанційної освіти.

У дистанційній освіті тьютор відіграє важливу роль у навчанні і підтримці майбутнього вчителя он-лайн – засобами. Тьютору необхідно володіти сформованими навичками роботи в он-лайн – режимі для того, щоб підтримувати майбутніх учителів, використовуючи тільки Інтернет – комунікації без будь-яких контактів із ними [5].

Термін «support» розуміється як матеріальна підтримка. Ця форма, яка є більшою мірою підтримкою організаційною, трансформується в педагогічну завдяки можливості опанування змісту навчальних курсів чи проведення наукових досліджень в одній із лабораторій університетів Великої Британії. Така підтримка передбачає фінансування з боку

уряду, яке реалізується Департаментом бізнесу, інновацій та навичок (*The Department for Business, Innovation and Skills*).

Окрім цього, Велика Британія має кілька Рад із фінансування вищої освіти: Англійську Раду з фінансування вищої освіти (*Higher Education Funding Council for England*), Уельську Раду з фінансування вищої освіти (*Higher Education Funding Council for Wales*), Шотландську Раду з фінансування (*Scottish Funding Council*), Агенцію з фінансування навичок (*Skills Funding Agency*), Агенцію з навчання молоді (*Young People's Learning Agency*). Всі ці ради забезпечують фінансову підтримку для молоді із 130 вищих навчальних закладах Великої Британії [14].

Консалтинг

Що стосується консалтингу, то ця форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у професійній діяльності надається в навчальному закладі психологом чи так званим радником, який дає поради та орієнтує на розв'язання індивідуальних проблем. Професійний розвиток майбутнього вчителя дуже часто потребує психологічної допомоги.

Однак, за свідченням англійських учених (P. Lang, V. Robinson), консалтинг не одразу знайшов своїх прихильників серед майбутніх учителів, більшість із них не розуміли його сутності та ігнорували співпрацю з консультантами. Лише за останні два десятиріччя консалтинг у Великій Британії набув значного поширення – майбутні вчителі почали активно співпрацювати з консультантами щодо підтримки процесу їхнього особистісного зростання, надання їм навичок успішного подолання труднощів, які виникають упродовж життя [8, с. 15].

М. Гайнес вважає, що консалтинг є процесом допомоги студенту у розумінні власних інтересів, розвитку спроможності досягати необхідного результату, вирішувати специфічні проблеми, які виникли у стані професійного розвитку, робити вибір, долати кризові стани, внутрішні конфлікти, працювати над власними почуттями та досягати взаєморозуміння з людьми. Перш за все процес консультування стосується

звичайних людей, а не психічнохворих, адже він передбачає допомогу людині у становленні її емоційного здоров'я [8, с. 6].

Маклафін характеризує консультування як «відносини у допомозі». Вона визначає навички, необхідні консультанту: слухання, співпереживання, сприяння дії, вони використовуються, щоб допомогти комусь зрозуміти їхні почуття, мислення та поведінку і вміти діяти на них продуктивними способами.

Консультування майбутніх учителів Великої Британії відбувається на засадах певних принципів діяльності, а саме:

- згода майбутнього вчителя на допомогу, підтримку, консультацію; добровільність дій майбутнього вчителя, відсутність психологічного тиску на нього як суб'єкта власного саморозвитку;

- пріоритетність самого майбутнього вчителя у процесі вирішення його труднощів та проблем, де консультант може пропонувати різні шляхи вирішення, проте безпосереднє вирішення проблеми та відповідальність за наслідки приймає на себе майбутній учитель;

- конфіденційність під час та після консультацій тощо [8, с. 2].

Аналіз досліджень, що стосуються різних аспектів консалтингу у навчальних закладах Великої Британії, дав змогу узагальнити коло проблем та труднощів майбутніх учителів, розв'язання яких має на меті система педагогічної підтримки.

До них належать:

- проблеми у навчанні (неуважність, відсутність мотивації, академічна неуспішність, що спричинено різними зовнішніми та внутрішніми чинниками);

- перешкоди на шляху професійного самовизначення;

- проблеми в поведінці (агресивна поведінка та гіперактивність);

- проблеми емоційної сфери розвитку (відчуття депресії, тривоги, пригнічення, наявність страхів, фобій, нав'язливих думок, ідей);

- соціальні проблеми (практична відсутність навичок ефективного спілкування, налагодження стосунків з

одноліткам та дорослими, невміння заводити друзів, товаришувати, взаємодіяти з іншими);

- сімейні проблеми та їхні наслідки (розлучення батьків, смерть одного з батьків або близьких родичів, низький матеріальний рівень родини);

- жорстоке ставлення батьків до дітей, фізичне покарання, виховання в асоціалній родині тощо [8, с. 9].

Процес консультування може бути різним за терміном проведення. Так, короткотривале консультування передбачає 6 зустрічей (sessions) консультанта та майбутнього вчителя: середньотривале – від 6 до 12 зустрічей та довготривале – від 13 і більше зустрічей. Традиційно пріоритетність у консультуванні надається індивідуальним формам роботи, хоча існують і групові сеанси. Як правило, одна зустріч триває від 40 до 60 хвилин [15, с. 5].

До консультанта у Великій Британії висуваються певні вимоги як професійного, так і особистісного характеру. Зокрема такий фахівець має отримати спеціальну освіту, володіти навичками слухання, встановлення соціальних контактів, налагодження стосунків, мати достатній рівень розвитку емпатійних здібностей, не має права розголошувати інформацію, яку він отримав у процесі індивідуальної роботи із майбутнім учителем.

Реалізація принципу конфіденційності у процесі педагогічної підтримки майбутніх учителів впливає на процес взаємодії консультанта з адміністрацією вищого навчального закладу. Адміністрації надається загальна інформація щодо процесу консультування: прізвища студентів, які звертаються до консультанта, місце та час проведення зустрічей із ними. Принцип виконується в тому випадку, якщо відповідними правилами регламентується процес обміну інформацією психологічного характеру між студентом і консультантом:

1. Правило кодування відомостей психологічного характеру. Консультант зобов'язаний на всіх матеріалах, починаючи від протоколів і закінчуючи підсумковим звітом, вказувати не прізвища, імена, по батькові студентів, а присвоєний їм код, що складається з певної кількості цифр і

букв. Документ, в якому зазначаються прізвище, ім'я, по батькові студента, і відповідний йому код, відомий тільки консультанту, оформляється в єдиному екземплярі, зберігається окремо від інших матеріалів у недоступному для сторонніх місці і передається майбутньому учителю за актом, якщо це необхідно;

2. Правило контрольованого зберігання відомостей психологічного характеру. Консультант повинен попередньо узгодити з майбутнім учителем список осіб, які отримують доступ до матеріалів;

3. Правило коректного використання відомостей психологічного характеру. Консультант повинен дійти згоди з майбутнім учителем про уникнення випадкового або навмисного повідомлення результатів його консультування, які можуть його травмувати, і створити умови для того, щоб дійти цієї згоди з майбутнім учителем. Відомості психологічного характеру про майбутнього вчителя в жодному разі не повинні підлягати відкритому обговоренню, передачі або повідомленню будь - кому.

У свою чергу адміністрація має право здійснювати моніторинг діяльності консультанта та періодично проводити анонімні опитування, анкетування серед майбутніх учителів, з'ясовуючи, наскільки компетентною виявилася допомога консультанта, ступінь його зацікавленості під час вирішення проблем студентів, кількість зустрічей та їхню ефективність. Обов'язковою складовою ефективного контролю та моніторингу є рефлексивний компонент у діяльності консультанта, коли адміністрація разом із консультантом підбиває підсумки роботи, узагальнює отримані дані, прогнозує шляхи подальшої співпраці.

Менторинг

Менторинг як форма педагогічної підтримки, на нашу думку, є найбільш сучасною та продуктивною формою підтримки майбутнього вчителя в університетах Великої Британії. Ця форма не є новою для педагогіки, вона наче відроджений Фенікс, повторно набула своєї популярності.

Відомо, що ще Сократ був ментором Платона, а Зігмунд Фрейд був ментором Карла Юнга [16, с. 122].

Термін «ментор» походить від імені персонажу давньогрецької міфології. На острові Ітака *Ментором* звали сина Алкіма, який був приятелем Одиссея. Коли Одиссей вирушав на Троянську війну, він залишив *Ментора* господарем свого дому. *Ментор* був покликаний для виховання та навчання сина Одиссея – Телемаха. У Гомера зовнішність *Ментора* часто набуває покровительку Одиссея – Афіна Палада, з'являючись то Одиссеєю, то Телемахою. Так, у образі *Ментора* Афіна допомагає примиритись із народом, в тому ж образі вона супроводжує Телемаха в Пілос, де, перекинувшись орлом, летить геть.

Саме завдяки роману французького письменника Ф. Фенелона «Пригоди Телемаха» (1699 р.) ім'я *Ментора* стало відомим широкому читацькому колу. Згодом термін «ментор» став синонімом до слова «учитель», «наставник», «консультант» [16, с. 125].

На нашу думку, менторинг є досить вдалою формою педагогічної підтримки майбутнього вчителя. Він полягає не лише у наданні чи забезпеченні знаннями майбутнього вчителя щодо професійного розвитку, менторинг – це взаємозбагачуючий процес, в якому майбутній учитель набуває впевненості в собі, отримує професійну орієнтацію та задовольняє свої професійні потреби. Ментор, в свою чергу, знайомиться із новими ідеями та поглядами студентської молоді, отримуючи можливість аналізувати особистісну та професійну реалізацію, а також можливість обмінюватися власним досвідом та знаннями.

Ментор є не лише вчителем, який навчає, а й людиною, яка розкриває внутрішній потенціал майбутнього вчителя. Наставник прагне розвинути готовність у нього до пошуку власної професійної ніші та налагодження зв'язку із зовнішнім світом, зуміти урізноманітнити свій потенціал та набутти впевненості у собі.

Агенцією підготовки та розвитку вчителів у Великій Британії було запроваджено так званий «період вступу на

посаду». Його було введено для того, щоб забезпечити всіх молодих спеціалістів підтримкою протягом першого року роботи в школі. Він поєднує в собі програму особистого розвитку, підтримку та професійний діалог.

Протягом періоду вступу на посаду молодий спеціаліст має право на:

- має індивідуальну програму спланованого професійного розвитку;
- має наставника, з яким разом складає план професійного розвитку, і який допомагає та підтримує у всіх сферах діяльності;
- має на 10% менше навантаження, ніж інші вчителі.

Це додатковий час для планування, підготовки та оцінювання [9, с. 3-4]. Отже, кожен молодий спеціаліст має індивідуальну програму моніторингу, підтримки та оцінювання.

Програма, яку молодий спеціаліст планує зі своїм наставником, передбачає:

- наміри та професійні пріоритети, які мають бути досягнені до кінця «програми першого року роботи в школі» (career entry and development profile (CEDP));
- основні професійні стандарти;
- специфічні вимоги до посади.

Таким чином, офіційна підтримка молодого вчителя в адаптаційний період – це зв'язок між початковою педагогічною освітою та власне вчительською кар'єрою, який поєднує персональну програму розвитку, підтримку, професійний діалог із моніторингом та оцінюванням. Кожна адаптаційна програма повинна дати можливість молодому спеціалісту розширити та поглибити свої знання, вміння та навички, отримані в період навчання у ВНЗ, та забезпечити підґрунтя для постійного професійного розвитку. Вона має допомогти вчителю-початківцю відповідати основним професійним стандартам та забезпечити його (її) основними знаряддями для ефективної педагогічної діяльності до кінця адаптаційного періоду.

Цікавим надбанням британських педагогів у питаннях адаптації молодого вчителя є «профіль початку та розвитку кар'єри». Його було розроблено з метою допомоги молодому спеціалісту у становленні професійного розвитку.

CEDP побудовано навколо трьох перехідних позицій. Перша позиція спрямована на досягнення результатів у кінці отримання початкової педагогічної освіти, друга – на початок вступного періоду, третя – на кінець вступного періоду. Для кожного періоду існує набір питань, які розроблені з метою допомогти молодому учителю спланувати свій професійний розвиток та подальшу освіту [8, с.35]. За допомогою «профілю» молодий фахівець разом зі своїм наставником ставить цілі, визначає завдання, планує низку можливостей професійного розвитку, серед яких можуть бути такі:

- працювати поруч з іншими, брати участь у плануванні заходів школи;
- відвідувати заняття більш досвідчених колег;
- відвідувати інші школи з метою обміну досвідом;
- брати участь у формальних тренінгах, семінарах і курсах;
- зустрічатися з наставником для обговорення результатів діяльності та складання планів на майбутнє.

Індивідуальний профіль молодого спеціаліста складається з таких елементів:

- власний відгук щодо кожної перехідної позиції;
- звіти з проходження практики в період отримання початкової педагогічної освіти;
- зразки власних планів уроків;
- цілі, що були поставлені для кожної перехідної позиції;
- власне бачення свого прогресу (чого досягли);
- план на період вступу на посаду;
- відгуки на відвідані заняття;
- звіти стосовно консультацій із наставником;
- результати оцінювання [16, с. 5].

Цей перелік не є остаточним, його можна доповнювати, змінювати та корегувати.

Отже, розглянемо всі три етапи адаптації молодого спеціаліста.

Перехідна позиція 1. Це етап, який відбувається у тому навчальному закладі, де ще майбутній учитель отримує початкову педагогічну освіту. Ним керує наставник, який допомагає підготуватися вже до ролі вчителя. Основні дії, які має виконувати майбутній учитель в межах «профілю» на поданому етапі, є такими:

- проходити педагогічну практику, аналізувати її з метою використання своїх досягнень на початковому етапі кар'єри;
- спільно працювати з наставником (або наставниками) згідно плану;
- брати на себе відповідальність за свою педагогічну діяльність;
- робити записи своїх думок щодо питань, які обговорюються;
- визначати свої ключові досягнення;
- визначити сфери наукового та методичного інтересу.

Для завершення етапу проводиться співбесіда з наставником, на якій обговорюються такі питання:

1. На цьому етапі, які з аспектів викладання Вас найбільше цікавлять? Що саме Вас у них зацікавило? Яким чином Ви хотіли б розвивати свої вміння та навички у цій сфері?

2. Чого Ви вже досягли на шляху до кваліфікованого вчителя? Чому Ви так вважаєте? Наведіть конкретні приклади своїх досягнень у сфері викладання.

3. В яких аспектах викладання Ви почуваетесь більш впевнено, а в яких – менш впевнено? Чому? В яких сферах викладання Ви хотіли б зосередитись у майбутньому?

4. Якою Ви бачите свою вчительську кар'єру? Які у Вас цілі?

Перехідна позиція 2. Це початок вступного періоду. Молодий учитель починає свою роботу з наставником, який надає інформацію про першу позицію його кар'єри. Вони разом аналізують досягнуте і складають перспективний план на майбутнє.

Дії протягом другого етапу:

- обмінюватися з наставником своїм досвідом, отриманим у навчальному закладі в процесі навчання, своїми новими потребами, які виникли в контексті нової ролі – шкільного вчителя;

- порівнювати свій попередній досвід із новим, знаходити спільні проблеми та шляхи їх вирішення;

- визначити цілі професійного розвитку та почати складати план індивідуальної програми підтримки разом із наставником.

Офіційно кожні шість тижнів молодий фахівець зустрічається зі своїм наставником для обговорення виконання індивідуального плану професійного розвитку. Питання для обговорення можуть бути наступними:

1. Які Ваші основні пріоритети професійного розвитку? Чому саме ці? Що Ви брали за основу при визначенні перспектив розвитку: досвід, набутий у вищому навчальному закладі, посада, відгуки та поради наставника та колег?

2. Як змінилися Ваші пріоритети з початку кар'єри? Яким є Ваше бачення напрямків роботи стосовно учнів, їхнього рівня знань, поведінки, організації роботи школи, викладання навчальної дисципліни, форм і методів викладання, суспільних обов'язків, тощо?

3. Які Ваші найближчі та перспективні цілі? Обґрунтуйте.

4. Яка підготовка, підтримка, розвиток зможуть Вам допомогти у досягненні поставлених цілей?

Перехідна позиція 3 – кінець адаптаційного періоду. Саме цей період допомагає молодому учителю проаналізувати свої досягнення за весь адаптаційний період, зосередитися на постійному професійному розвитку протягом наступного етапу кар'єри та готує до виконання всіх обов'язків учителя школи.

Дії на цьому етапі:

- обговорити, проаналізувати разом із наставником успіхи та досягнення протягом адаптаційного періоду;

- оцінити свою програму підтримки в адаптаційний період;

- обговорювати та обмірковувати ті труднощі, які виникли протягом першого року роботи;
- зосередитися на постійному професійному розвитку, окреслити можливі шляхи підвищення кваліфікації;
- приготуватися до виконання всіх функцій шкільного вчителя.

Бесіда з наставником може охоплювати такі питання:

1. Аналізуючи весь адаптаційний період, які досягнення стали найважливішими для Вас? Що було найціннішим у Вашій індивідуальній програмі підтримки?

2. Як Ви оцінюєте себе наприкінці адаптаційного періоду? Наведіть докази своїх успіхів.

3. Якими сферами (аспектами) своєї діяльності протягом адаптаційного періоду Ви не зовсім задоволені? Чому? Що Ви плануєте робити для поліпшення ситуації? Яка подальша підтримка Вам необхідна?

4. Які цілі або сподівання не справдилися? Чи можете Ви назвати причини? Чи будете Ви прагнути досягти їх у своїй майбутній кар'єрі? [9, с. 6-12].

У кінці адаптаційного періоду кожен молодий фахівець має відповідати стандартам кваліфікованого вчителя, що входить до загальної структури професійних стандартів вчителів Англії. Якщо молодий спеціаліст не відповідає зазначеним професійним стандартам, то він може подати свої документи ще раз на розгляд через деякий час, проте в нього вже не буде адаптаційного періоду.

Важливим моментом програми підтримки є моніторинг і оцінювання. Щонайменше кожні 6 тижнів наставник відвідує заняття майбутнього вчителя. Відвідувати заняття може не лише безпосередній наставник, а й інша компетентна людина. Після відвідування заняття обов'язково відбувається зустріч молодого спеціаліста та відвідувача, де аналізується заняття, надаються рекомендації. Рекомендації та поради мають бути чіткими та конструктивними, надані у доброзичливій та дружній формі. Наставник спостерігає за прогресом молодого фахівця весь адаптаційний період [13, с.100] .

Отже, за останнє десятиліття в освіті Великої Британії помітно збільшився інтерес до педагогічної підтримки майбутніх учителів, що реалізується в таких напрямках: академічному, науковому та професійному. Під поняттям «педагогічна підтримка» майбутнього вчителя ми розуміємо сукупність педагогічної діяльності, що здійснюється органами освіти та органами місцевого самоврядування у сфері молодіжної політики з метою створення умов, гарантій та стимулів для розкриття індивідуального потенціалу майбутніх учителів у сфері науки, освіти, культури і мистецтва [4].

Для підвищення самореалізації майбутнього вчителя та впевненості у важливості реалізації свого потенціалу університети пропонують такі форми підтримки як тьюторство, менторинг, консалтинг, що допомагають майбутньому учителю адаптувати свій професійний розвиток до потреб сьогодення.

Позитивні ідеї зарубіжного досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів дадуть змогу застосувати його у педагогічній підтримці професійного розвитку майбутніх учителів в Україні.

Особливості педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні

Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів є предметом дослідження багатьох науковців і в Україні. У наукових дослідженнях, присвячених питанням педагогічної підтримки особистості майбутнього вчителя, підтримку розглядають як надання допомоги у вирішенні проблем розвитку індивіда (А. Андрєєва, Т. Анохіна, О. Газман); як взаємодію, дружні стосунки, внутрішнє налаштування на спільний позитивний результат педагога й суб'єкта навчання (Н. Крилова, Н. Михайлова); як педагогічну діяльність, що забезпечує процеси індивідуалізації особистості (В. Бердеханова, Г. Сорока); як активну співучасть у життєвому самовизначенні особистості, підготовку до здійснення вибору в проблемних ситуаціях, самореалізацію й усунення суб'єктивних перешкод розвитку (Г. Костюк, В. Рибалка).

Аналіз комплексу джерел засвідчив, що процес навчання в педагогічному вищому навчальному закладі в умовах педагогічної підтримки особистості потребує врахування певних нормативних вимог, зокрема:

- відповідність суспільним потребам, що спрямовані на реалізацію головної мети вищих педагогічних навчальних закладів України у сучасних умовах – формування вчителя, здатного творчо розв'язувати проблеми навчально-виховного процесу в школі, забезпечувати інтелектуальний, фізичний, моральний та естетичний розвиток учнів, тобто готувати високоосвіченого й висококваліфікованого спеціаліста;

- забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і майбутніх учителів, завдяки чому в педагогічному процесі не тільки розвивається майбутній учитель, але й викладач удосконалює свій науково-теоретичний і методичний рівень;

- взаємозв'язок мети, завдань, змісту, методів і форм організації навчання, основу якої становить міждисциплінарна психологічно - педагогічна інтеграція [7].

Усе зазначене вище та аналіз педагогічної літератури дають підстави розглядати педагогічну підтримку як спеціально організовану взаємодію суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється для активного опанування майбутніми вчителями основ соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки, із метою розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової та інших сфер їхньої життєдіяльності, виховання потреби в самоосвіті й самореалізації [7].

Принципи педагогічної підтримки і сьогодні є предметом осмислення педагогів і психологів України. Принципи педагогічної підтримки – це сукупність основних ідей, що лежать в основі позиції педагога по відношенню до особистості майбутнього вчителя.

У дослідженнях розглядаються такі принципи педагогічної підтримки: комплексність, опосередкованість, індивідуалізація допомоги; необхідність застосування системного та діяльнісного підходів, які передбачають вибір засобів і шляхів, постановку мети та вияв активності;

добровільність, відповідальність, конфіденційність; співробітництво, розвиток, суб'єктність; обов'язковість любові у вихованні, взаємна відкритість, глибинне спілкування.

Поділяючи думки Н. Андрющенко, О. Кодатенко, вважаємо, що педагогічна підтримка має відповідати таким загальним принципам:

1. співробітництва, що полягає у взаємодії суб'єктів педагогічної підтримки;

2. розвитку, який передбачає врахування прагнення й потреби майбутнього вчителя до самопізнання, самовираження;

3. природовідповідності, за яким педагогічна підтримка має ґрунтуватися на загальних законах розвитку природи людини, розвивати в неї відповідальність за саму себе;

4. суб'єктності, відповідно до якого педагог максимально сприяє розвитку здібності особистості майбутнього вчителя усвідомлювати своє «Я» у стосунках з іншими людьми й довкіллям, осмислювати свої дії, передбачати їхні наслідки як для себе, так і для інших, оцінювати свій вибір;

5. визнання цінності особистості на цей момент її розвитку, збереження поваги до неї незалежно від її успіхів, розвитку характерних особливостей, здібностей.

Досліджуючи проблему педагогічної підтримки, О. С. Газман розробив систему правил:

- справжня самореалізація педагога – у творчій самореалізації індивіда;

- індивід не може бути засобом у досягненні педагогічних цілей;

- педагог повинен приймати того, хто навчається, таким, який він є з його постійними змінами та постійним розвитком;

- всі труднощі в поведінці індивіда долати моральними засобами;

- не принижувати гідності своєї особистості та особистості майбутнього вчителя;

- довіряючи – не перевіряй;

- педагог повинен визнавати право молоді особистості на помилку й не засуджувати її за це;
- захищаючи індивіда, необхідно вчити його захищатися;
- педагог повинен уміти вчасно визнавати свою помилку [2].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічної підтримки й організації навчального процесу у вищих навчальних закладах можна окреслити такі вимоги до здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання:

1. Участь усього педагогічного колективу в організації педагогічної підтримки. Необхідність дотримання такої вимоги пов'язана з тим, що при діагностуванні рівня розвитку особистості майбутнього вчителя кожен педагог має свою думку, оскільки студенти по - різному ставляться до кожної дисципліни, і тому при визначенні рівня розвитку особистості майбутнього вчителя треба враховувати всі точки зору викладачів.

2. Забезпечення умов для реалізації майбутніми вчителями своїх можливостей, де стосунки між ними і педагогами будуються на основі співпраці, взаєморозуміння, повазі інтересів і прав кожного учасника освітнього процесу.

3. Створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі впливає на емоційне розслаблення особистості в такій атмосфері, що визначається самопочуттям майбутніх учителів, відчуттям комфорту від перебування в колективі, сприяє налагодженню стосунків у ньому.

4. Упровадження демократичного стилю спілкування, свободи творчих дискусій, обміну думками, культури спілкування. Дотримання цієї вимоги пов'язано з тим, що вплив педагога на особистість майбутнього вчителя здійснюється через безпосереднє спілкування з ним.

5. Уміння педагогів помічати й цінувати неповторну індивідуальність кожного майбутнього вчителя та проводити педагогічну діагностику. Ефективність педагогічної підтримки залежить від уміння педагога проводити педагогічну

діагностику, яка є встановленням рівня розвитку майбутнього вчителя. Метою діагностики в умовах педагогічної підтримки є спостереження за якісними змінами, що відбуваються у майбутнього вчителя; аналіз зібраної інформації для виявлення змін, як позитивних, так і негативних, у розвитку, у професійному становленні особистості майбутнього вчителя тощо.

6. Педагог, який працює в умовах педагогічної підтримки, повинен пам'ятати ще про один аспект – це дозованість педагогічної підтримки. Необхідно зазначити, що вчасно отримана педагогічна підтримка звільняє молоду людину від більшості невирішених проблем, пов'язаних із самореалізацією особистості, які постійно накопичуються та заважають людині бути самою собою, тим самим повноцінно жити, навчатися й розвиватися.

7. Конфіденційність у роботі з кожним майбутнім учителем. Результатом дотримання цієї вимоги є налагодження довірливих стосунків між учасниками педагогічного процесу.

8. Віра в кожного майбутнього вчителя та його можливості; оцінювання не особистості, а її дій, вчинків і причин, що їх викликають; допомагати кожному молодому учителю у виявленні власного «Я», у становленні особистості, збереженні її унікальності.

9. Важливою вимогою успішності педагогічної підтримки є оцінювання навчальної діяльності майбутніх учителів. В умовах педагогічної підтримки при виставленні оцінки педагог оцінює не результат праці майбутнього вчителя, а саму діяльність відповідно до індивідуальних можливостей кожного індивіда.

Отже, можна сказати, що педагогічна підтримка – це не тільки педагогічна діяльність, що спрямована на самореалізацію особистості майбутнього вчителя, але й ціннісне ставлення педагога до особистості кожного майбутнього вчителя; повага до його індивідуальної самобутності; сприйняття майбутнього вчителя як рівного, як суб'єкта навчальної діяльності та власного життя, який має

власний, не подібний до інших, внутрішній світ, власне «Я»; турбота про психологічний комфорт майбутнього вчителя.

Водночас важливим є дослідження того, як вчителі під час своєї професійної діяльності відчують педагогічну підтримку, що надається їм у вигляді тьюторства, менторингу та консалтингу, які є основними формами педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії.

З метою виявлення реальної ситуації в Україні було проведено Всеукраїнське моніторингове дослідження на викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Один із розділів цього дослідження був присвячений якраз питанням педагогічної підтримки, яку отримують вчителі.

У Всеукраїнському моніторинговому дослідженні вчителів виділено спеціальний розділ, який так і називається «Професійний розвиток і підтримка вчителів». У ньому «професійний розвиток» визначається як низка заходів, спрямованих на розвиток індивідуальних навичок, знань, кваліфікацій та інших характеристик вчителів із кінцевою метою вдосконалення їхньої педагогічної практики [6, с. 86].

Педагогічна підтримка молодих учителів під час входження у їхню професійну діяльність фактично є перехідним етапом від університету до роботи в школі, було зібрано інформацію про різні заходи, які сприяють їхній соціалізації.

Основна увага TALIS була зосереджена на таких заходах професійного розвитку:

- курси/тренінги (наприклад, із предмету або з методики викладання та/або інших педагогічних проблем);
- педагогічні конференції та семінари (на яких вчителі та/або дослідники презентують свої дослідження і обговорюють педагогічні проблеми);
- ознайомлювальні/оглядові візити до інших шкіл;
- ознайомлювальні /оглядові візити на підприємства, в громадські організації та неурядові організації;

- тренінгові курси під час основної роботи на підприємствах, установах, в громадських і неурядових організаціях;
- участь у професійних об'єднаннях, створених із метою професійного розвитку вчителів;
- робота над індивідуальним або колективним дослідницьким проектом на професійно зорієнтовану тематику;
- наставництво або/та взаємовідвідування колегами як частина офіційної практики в школі.

TALIS запитував вчителів про участь у вищеперерахованих заходах упродовж останніх 12 місяців перед опитуванням та про їх вплив на вчительську практику. Також йшлося про підтримку (фінансову чи нефінансову), яку вчителі отримали для здійснення цих заходів, про потреби професійного розвитку в різних аспектах шкільного життя та про перешкоди на шляху професійного розвитку [6, с. 86].

Щодо наявності та доступу молодих вчителів до програм наставництва ми можемо зазначити, що наставництво в TALIS визначається як шкільна структура підтримки та консультування досвідченими вчителями менш досвідчених вчителів. Ця структура може охоплювати всіх учителів у школі або лише новоприбулих. Останнім часом у багатьох країнах програми наставництва стали домінуючою формою професійної соціалізації вчителя. Усі вони мають на меті вказати напрям розвитку молодого вчителя, але характер та зміст таких програм широко варіюється.

Так, відповідно до досліджень TALIS, в Україні майже половина (47,1 %) вчителів працюють у школах, де директори вказали наявність програм наставництва лише для молодих вчителів, які розпочали свою педагогічну діяльність. Натомість дещо нижчий за середній міжнародний рівень доступ до програм наставництва мають учителі, які почали працювати у цій школі (19,3 %) та усі вчителі школи (22,8 %).

В Україні переважна більшість вчителів (90,7 %) працюють у школах, де директори вказали, що предмет, який викладає наставник, у більшості випадків того ж спрямування, що і

предмет вчителя, який розпочав професійну діяльність. 25,8 % українських вчителів були наставниками одного або більше вчителів. 15,9 % українських вчителів мали призначеного наставника. Суттєво більше жінок (27,2 %), ніж чоловіків (18,4 %) серед вчителів, які є наставниками для одного або більше вчителів. На міжнародному рівні суттєвої різниці за ознакою статі немає для обох категорій. Цілком природно, що вчителі з досвідом роботи більше 5 років частіше виступають у ролі наставника (28,7 %), ніж мають призначеного наставника (10,0 %). В Україні 62,1 % вчителів із досвідом роботи 5 і менше років мають призначеного наставника (середній рівень по TALIS 24,8 %). Аналогічно вчителі з постійною зайнятістю частіше є наставниками (26,4 %), ніж мають призначеного наставника (15,1 %) [6, с. 87-91].

Отже, можемо дійти до висновку хоча на теоретичному рівні: проблема педагогічної підтримки як майбутніх, так і працюючих вчителів в Україні розроблено досить серйозно, з основною увагою на форми педагогічної підтримки, на особливості надання цієї підтримки, на важливість цієї підтримки у кар'єрному зростанні молодого фахівця. Ми можемо стверджувати про те, що на практичному рівні поки що реалізація різноманітних форм педагогічної підтримки в Україні не перебуває на належному рівні. Зважаючи на це, пропонуємо використати досвід Великої Британії щодо педагогічної підтримки вчителя, як країни, яка має тривалий доступ до надання педагогічної підтримки молодим учителям, а також значні успіхи надання цієї підтримки саме професійному становленні молодого фахівця.

Тому перш за все пропонуємо звернути вашу увагу на деякі аспекти педагогічної підтримки молодих учителів. Крім отримання педагогічної підтримки в університеті та в школі, майбутні фахівці повинні відвідати різні заходи, які сприяють їхній соціалізації (курси, різноманітні конференції та семінари, візити до інших шкіл, участь у професійних об'єднаннях, створених із метою професійного розвитку вчителів і т.д.).

Під час проходження курсів підвищення кваліфікації важливо було б внести до програми модуль, який допоможе

фахівцям здійснювати наставницьку діяльність молодим вчителям.

Система університетського тьюторства повинна бути інституціоналізована - тьюторство має стати реальним, а не номінальним аспектом університетського життя. Тобто це повинна бути не лише робота з інформування академічної групи щодо заходів, які будуть відбуватися в університеті в той чи інший час, робота зі студентами, які не встигають або які не відвідують заняття, а це повинна бути індивідуальна робота, оскільки тьюторство передбачає роботу від 1 до 3-4 студентів. Робота повинна здійснюватися за певним планом, ґрунтуватися на реальних дослідженнях і знаннях індивідуальних особливостей майбутніх учителів, а також має закінчуватися розробкою програми професійного вдосконалення, тобто професійної програми випускника університету. Ця робота також може здійснюватися на рівні магістратури, тобто випускника магістратури за спеціальністю «Викладач вищого навчального закладу», де мають навчати тьюторству, тобто дати йому можливість провести тьюторську діяльність. Така тьюторська діяльність може бути спрямована на надання педагогічної підтримки та професійної підготовки у будь - якому закладі за місцем роботи.

Список використаних джерел:

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – 58 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 375 с.
3. Палагута І.В. Основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великобританії / І.В.Палагута // Порівняльно-педагогічні студії: матеріали науково-педагогічного журналу». – С. 84-90.
4. Палагута І.В. Тьюторство як одна із форм підтримки майбутнього учителя у Великій Британії / І.В.Палагута // Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях :

світовий контекст: матеріали Міжнародної наукової конференції. – С. 82-85.

5. Палагута І.В. Особливості педагогічної підтримки майбутніх вчителів в Україні / І.В.Палагута // Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали ХХІХ Міжнародної наукової інтернет-конференції. – С. 362-365.

6. Шудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). – Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. – 300 с.

7. Anderton, L. –Re-Designing the Personal Tutoring System. Self Initiated Project // Louise Anderton, 2000.

8. Baginsky W. Counselling in England, Wales and Northern Ireland: A Review. / W. Baginsky. – London: NSPCC, 2004. – 50 p.

9. Career entry and development profile 2007/8. – London: Teacher training and development agency, 2007. – 14 p.

10. Carol Sullivan Spafford, George S. Groseer. Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education. – 2009. – 1332 p.

11. Carry Nelson and Stephen G. Watt. The Cyclopedic Education Dictionary. – 1998. – 431 p.

12. Eugene F. Provenzo. Academic Keywords: A Devil's Dictionary of Higher Education. – 1999. – 351 p.

13. Jones A. Counselling in practice. / A. Jones. – London: Ward Lock Education. – 2000. – 191 p.

14. Moore, W.G. The Tutorial System and its Future. Oxford: Pergamon Press.

15. Palfreyman, D. The Oxford tutorial: –Thanks, you taught me how to think // David Palfreyman and the Contributors. Published by OxCHEPS, 2001.

16. Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England. – London: Crown. – 2008. – 56 p.

17. Watts A. G. Guidance in the United Kingdom: past, present and future. / A. G. Watts, Jennifer M. Kidd. // British Journal of Guidance and Counselling. - 28:4. - 2010. - P. 485 - 502.

Наукове видання

**ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОРІВНЯЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Колективна монографія

Видається в авторській редакції