

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ДЯЧЕНКО Л. М., ПОСТРИГАЧ Н. О.

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
В КРАЇНАХ ЄС**

Методичні рекомендації

Київ – 2016

УДК 377/378-027.1:37.011.3-051 (4:73)

ББК 74.5:74.214 (4:7)

Д 99

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 07 листопада 2016 р.)

Рецензенти:

Марусинець М. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

Машкіна С. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Дяченко Л.М., Постригач Н.О. Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. рекомендації / Людмила Миколаївна Дяченко, Надія Олегівна Постригач. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 134 с.

У методичних рекомендаціях представлено особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН та країнах Південної Європи.

Розглянуто реформування професійної педагогічної освіти та проаналізовано законодавче забезпечення професійного розвитку вчителів у Німеччині на початку ХХІ століття. Розкрито структуру професійної підготовки учителів в університетах ФРН; охарактеризовано зміст, форми і методи психолого-педагогічної підготовки вчителів; окреслено особливості професійно-педагогічної практики і стажування у загальноосвітніх школах Німеччини. Окреслено перспективи використання ідей німецького досвіду професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти України.

Проаналізовано ефективні моделі професійного розвитку вчителів в Італії, Греції, Іспанії. Охарактеризовано діяльність регіональних центрів підвищення кваліфікації вчителів у Греції та Італії.

Методичні рекомендації мають практичну спрямованість, можуть використовуватись професорсько-викладацьким складом вищих навчальних закладів України, закладами системи неперервної педагогічної освіти у процесі здійснення професійного розвитку українських освітян, аспірантами, студентами, магістрантами педагогічних спеціальностей при вивченні курсів «Педагогіка вищої школи» «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки».

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Особливості професійного розвитку вчителів у ФРН	6
1.1. Реформування професійної педагогічної освіти у ФРН на початку XXI століття.....	6
1.2. Законодавче забезпечення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН.....	10
1.3. Структура професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН	17
1.4. Зміст, форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН.....	22
1.5. Професійно-педагогічна практика і стажування у процесі професійного розвитку майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл ФРН	46
1.6. Перспективи використання ідей німецького досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в системі неперервної педагогічної освіти України.....	63
Висновки до розділу 1	70
Література до розділу 1.....	74
Розділ 2. Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи	83
2.1. Особливості професійного розвитку вчителів в Італійській республіці	87
2.2. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії.....	95
2.3. Інтегрована модель професійного розвитку вчителів для реалізації мультикультурної освіти в Італії.....	98
2.4. Послідовна модель шкіл спеціалізації для вчителів середньої школи та інтегрована модель підготовки вчителів початкової школи в Італії.....	101
2.5. Регіональні центри підвищення кваліфікації вчителів як осередки професійного розвитку грецьких вчителів.....	108
2.6. Модель підготовки вчителя, орієнтована на школу у Греції.....	113
2.7. Моделі професійного розвитку учителя в системі педагогічної освіти Іспанії.....	116
2.8. Прогностичні орієнтири застосування прогресивних ідей південно-європейського досвіду професійного розвитку вчителів у системі вітчизняної педагогічної освіти.....	125
Висновки до розділу 2.....	126
Література.....	128

ВСТУП

Професія вчителя в даний час стикається з низкою проблем. Світова економіка і конкуренція на ринку, зміна характеру праці та передових технологій, зміни в демографічній природі студентів і зростаючий організм знання про те, як люди навчаються і що треба робити для ефективного навчання – призвели педагогічну освіту до необхідності переглянути основні принципи та методології підготовки вчителів.

Дослідження також показують, що акт викладання стає все більш складним і що високо компетентні вчителі застосовують ряд методів для різних цілей, включають і інтегрують різні види знання, створюють власний педагогічний репертуар і адаптуються до учнівської різноманітності й непостійних контекстних сил, постійно шукають шляхи, щоб відповісти на ці виклики.

В умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється і набуває нових характеристик, які тлумачаться європейськими експертами як принципи або стратегічні вимоги до професії європейського вчителя XXI століття, зокрема:

– вимоги щодо високої кваліфікації вчителя передбачають, що кожному вчителю необхідно володіти не лише широкими предметними знаннями та ґрунтовними педагогічними знаннями, а також уміннями і навичками щодо управління та педагогічного супроводу процесом навчання та розумінням соціальних і культурних вимірів освіти;

– вимоги щодо навчання впродовж життя ґрунтуються на необхідності продовження професійного розвитку протягом усієї кар'єри (усвідомлення важливості набуття нових знань та здатність до інновацій);

– вимоги щодо мобільності професії вчителя визначають мобільність (внутрішню готовність людини до якісних змін) центральним компонентом програм педагогічної підготовки і підвищення кваліфікації вчителя;

– вимоги щодо партнерства, як основи педагогічної професії передбачають тісний взаємозв'язок у роботі закладів педагогічної освіти зі школами та місцевими органами влади у сфері освіти.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО про статус вчителів (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011) тощо.

У міжнародних правових актах (документах ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Ради Європи та інших та ключових вітчизняних законодавчих документах (Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття) (1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) особливе значення надається якості підготовки педагогічних працівників, які є рушійною силою становлення і модернізації структури, змісту та організації національної системи освіти на засадах компетентнісного підходу.

Водночас аналіз наукових досліджень показав, що посилення професійної спрямованості є одним із напрямків модернізації програм підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Європи, що актуалізує потребу пошуку ефективних форм і методів реалізації неперервної педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

У контексті вищезазначеного, досвід організації та особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС відкривають нові прогностичні орієнтири удосконалення якості педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Розділ 1. Особливості професійного розвитку вчителів у ФРН

1.1. Реформування професійної педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття

Донедавна основним типом навчальних закладів для підготовки вчительських кадрів у ФРН були педагогічні вищі школи. В останні десятиліття ХХ століття зафіксовано тенденцію до інтеграції педагогічних вищих шкіл в структуру університетів. Найбільш типовою формою приєднання було створення педагогічних факультетів або інститутів педагогіки як структурних складових університетів [6, с. 10].

Професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) зазначає, що інтеграційні процеси набули найбільшого розвитку на початку 70-х років ХХ століття і мали значний вплив на розвиток системи педагогічної освіти у ФРН. Завдяки цим реформаційним перетворенням професійна підготовка майбутніх учителів була зосереджена в університетах, що надало педагогічній освіті нового статусу. Однак, як підкреслює вчений, не були враховані особливості та специфіка підготовки педагогічних кадрів [90, с. 235–264].

Під час тривалих наукових дискусій наприкінці ХХ століття серед німецьких науковців і представників педагогічної громадськості відбулося усвідомлення того, що підготовка вчителів має ряд особливостей, які не можуть бути повною мірою задоволені в умовах класичного університету. У зв'язку з цим Конференція ректорів вищих навчальних закладів своєю постановою від 15 травня 1995 року висловила критику академічної фази підготовки вчительських кадрів і звернула увагу на необхідність ретельного перегляду змісту і форм педагогічної освіти, рекомендувала заснувати центри підготовки вчителів при університетах для забезпечення взаємозв'язку теоретичної підготовки з практикою [89; 97].

Для вирішення означених проблем на федеральному і регіональному рівнях було створено спеціальні комісії для здійснення аналізу стану

професійної педагогічної підготовки у ФРН, котрі засвідчили наявність ряду проблем у процесі підготовки вчителів в університетах: недостатню професійну спрямованість; брак зв'язків між наукою і практикою; недостатню увагу до вивчення методики предмету викладання; відсутність взаємодії між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; недостатню увагу до ролі особистісного зростання майбутніх учителів [70, с. 14–16].

Зокрема, на 287-му пленарному засіданні Конференції міністрів освіти і культури від 21–22 жовтня 1999 року було представлено висновки за результатами роботи експертної комісії на чолі з Е. Терхартом (E. Terhart), у яких означено такі перспективні напрями розвитку педагогічної освіти у ФРН :

- 1) підготовка вчителів в університеті повинна бути професійно спрямованою, орієнтованою на набуття студентами-майбутніми учителями необхідних спеціально-предметних, предметно-дидактичних і професійно-педагогічних компетентностей;
- 2) забезпечення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті, що означає реінтеграцію стажування в університетський курс підготовки вчителів і налагодження взаємодії університетів з регіональними інститутами, що контролюють проходження практики в школі;
- 3) налагодження зв'язку «теорія – практика» через утворення на базі університетів центрів підготовки учителів для забезпечення взаємодії зі школами;
- 4) обов'язковий супровід практичної педагогічної діяльності майбутніх учителів теоретичним аналізом;
- 5) залучення студентів до дослідницької діяльності та науково-дослідницьких проєктів на базі школи;
- 6) забезпечення тематичного взаємозв'язку між стажуванням майбутніх учителів у школі та семінарами на базі центрів шкільної практичної підготовки;
- 7) забезпечення спеціальної підготовки фахівців-педагогів, які супроводжуватимуть майбутніх учителів під час практики та стажування в школі [97].

Результати досліджень з проблем підготовки учителів опублікувала також Наукова Рада (Wissenschaftsrat) – найважливіша науково-аналітична установа,

що здійснює наукове обґрунтування і розробку рекомендацій з розвитку змісту і структури вищої освіти та консультує Федеральний уряд і уряди земель з питань розвитку науки і наукових досліджень. У «Рекомендаціях до майбутньої структури підготовки учителів» від 16 листопада 2001 року експерти Наукової Ради підкреслюють, що підготовка вчителів в університетах повинна здійснюватись на міждисциплінарній основі за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика в школі [28, с. 11–13].

Зазначимо, що результатом реформаційних перетворень педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття стало утвердження саме такої структури підготовки майбутніх учителів, а рекомендації Наукової ради стали основою формування змісту професійної педагогічної освіти, де особливого значення набув блок «Науки про освіту». Цей блок повністю відображає зміст психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН, складається із багатьох суміжних дисциплін, переважно педагогіки, психології, соціології. Він має функцію наукового обґрунтування педагогічної діяльності, повинен забезпечувати педагогічну професіоналізацію і сприяти формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальна задача блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії [28, с. 12].

Наукова Рада у своїх рекомендаціях особливо наголошує на тому, що під час навчання в університеті обов'язковою повинна бути практика у школі. Вона має на меті надати можливість студентів-майбутньому вчителю спостерігати за навчальним процесом, з метою встановлення взаємозв'язків між навчанням і вихованням та має бути обов'язковою умовою для складання першого державного іспиту [28, с. 14].

Дослідження особливостей підготовки учителів було також проведене у 2006 році спільною комісією експертів федеральної землі Північний Рейн-

Вестфалія, котру очолив Ю. Баумерт (J. Baumert), науковий співробітник Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Берлін), до складу якої увійшли представники земельних міністерств і професори 12-ти університетів. Цією комісією було окреслено ряд проблемних питань змісту та організації підготовки вчителів, котрі потребують негайного вирішення, зокрема : 1) розподіл змісту підготовки вчителів на велику кількість дисциплін значно скорочує час на вивчення найважливіших для вчителя педагогіки й педагогічної психології; 2) потреба у формуванні основного курікулуму за всіма тематичними блоками підготовки учителів, а особливо за блоком «Науки про освіту»; 3) необхідність інтеграції шкільної практики в університетську підготовку; 4) раціональний розподіл навантаження за предметами між програмами підготовки вчителів освітніх ступенів бакалавра і магістра; 5) розробка та запровадження для подальшої апробації моделі полівалентності у підготовці вчителів освітнього ступеня бакалавра з метою забезпечення мобільності фахівців на ринку праці, що закріплено Болонською декларацією [12, с. 3–5].

Результати роботи експертних комісій як федерального, так і регіонального значення сприяли визначенню ключових напрямів реформування системи професійної педагогічної освіти, де задекларовано, що підготовка учителів повинна бути: практико-орієнтованою (забезпечити введення нових практичних елементів в університетську підготовку, актуалізувати питання придатності до вчительської професії до початку навчання в університеті); професіоналізованою (визначити для вчителів усіх типів підготовки однакову тривалість навчання; здійснювати професійну підготовку учителів на основі компетентнісного підходу, керуючись стандартами, визначеними Конференцією міністрів освіти і культури); профільною (відповідати певному типові підготовки учителів, відповідно до типу школи); неперервною (відповідати визначеному курікулуму, здійснюватися неперервно) [53, с. 5–6].

Отже, у процесі реформаційних перетворень педагогічної освіти у ФРН на початку XXI століття було реорганізовано зміст і структуру підготовки

майбутніх вчителів, а саме: підкреслено особливе значення психолого-педагогічної підготовки як для майбутніх бакалаврів, так і магістрів; утверджено спрямованість на поглиблення й розширення взаємозв'язків теорії і практики; задекларовано організацію центрів підготовки учителів; скорочено терміни стажування і введено нові практичні компоненти до університетської підготовки; утворено модульну структуру навчання; введено європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС) перезарахування кредитів у бали успішності (БУ) (Leistungspunkte).

Особливого значення для забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії вищого навчального закладу зі школами з метою ефективної реалізації практичних компонентів університетської підготовки.

1.2. Законодавче забезпечення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН

Процеси реформування професійної педагогічної освіти у ФРН задекларовані у відповідних законодавчих та нормативно-інструктивних документах федерального і регіонального значення. Тому важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл є аналіз нормативно-правових документів. Під час дослідження виявлено, що нормативно-правову базу, котра регламентує професійну підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони «Про вищу освіту»; земельні закони «Про підготовку вчителів»; земельні закони «Про державну службу»; земельні закони «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого

державного екзамену», «Про організацію стажування»; постанови Постійної конференції міністрів освіти і культури.

Відповідно до Основного закону (Grundgesetz) федеральні землі ФРН на регіональному рівні здійснюють врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Така децентралізація управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність, створює конкурентні умови, дозволяє швидко вирішувати питання на рівні окремої землі з урахуванням потреб місцевого населення, зокрема контролювати процес підготовки фахівців, але з іншого боку зумовлює виникнення розбіжностей у системі освіти на рівні федерації.

Особливо актуальними ці питання виявились на шляху реалізації ідеї Об'єднаної Європи, коли ФРН стала ініціатором та активним учасником процесів створення Європейського простору вищої освіти. Із підписанням Сорбонської і Балонської декларацій було погоджено і схвалено створення загальної системи освіти, націленої на поліпшення її зовнішнього визнання, підвищення мобільності студентів, а також розширення можливостей їх працевлаштування.

Під час дослідження встановлено, що процеси створення Європейського простору вищої освіти стали провідним чинником ключових змін у законодавчих актах і нормативно-інструктивних документах з врегулювання підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, які ми будемо розглядати далі. Водночас німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів зі збереженням національних освітніх традицій.

Одним з важливих законодавчих актів ФРН, який регламентує підготовку фахівців в університетах є Рамковий закон «Про вищу освіту». Ним визначено пріоритети та орієнтири організації й функціонування вищих навчальних закладів, діяльність яких деталізована у земельних законах про вищу освіту. Цей закон був прийнятий 19 січня 1999 року як орієнтир для розробки відповідних законодавчих актів на регіональному рівні [43].

Підкреслимо, що у цьому законі задекларовано перехід до двоступеневої системи вищої освіти («бакалавр – магістр») у ФРН. Зокрема, у параграфі 19 «Рівні вищої освіти» передбачено присудження ступеня бакалавра (перший рівень вищої освіти) і магістра (другий рівень вищої освіти) за умови успішного виконання студентом відповідної освітньої програми. Бакалаврська програма триває мінімум 3 і максимум 4 роки. Далі студент має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в нього ступеня бакалавра. Магістерська програма триває мінімум 1 і максимум 2 роки [43, с. 23].

Наголосимо, що вищезгаданий закон «Про вищу освіту» у ФРН є рамковим, тобто дає основні орієнтири підготовки фахівців у закладах вищої освіти, а деталі здобуття професійної педагогічної освіти відображені у земельних законах «Про підготовку вчителів».

Структура земельних законів «Про підготовку вчителів» відображає основні фази професійної педагогічної освіти, розкриває організаційно-педагогічні аспекти університетської підготовки, шкільної практики, стажування, подальшої післядипломної освіти і підвищення кваліфікації вчительських кадрів. Зокрема, цими законодавчими актами закріплена спрямованість системи педагогічної освіти на розвиток професійних компетентностей майбутнього фахівця-педагога. Наприклад, у параграфі 2 закону «Про підготовку вчителів» у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія вказано, що професійна підготовка і подальша освіта вчителів загальноосвітніх шкіл, включаючи початковий етап самостійної професійної діяльності, спрямовані на розвиток професійних компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань навчання, виховання, оцінювання, діагностики, консультування, розвитку школи, розширення необхідних наукових знань і мистецьких умінь відповідно до предмету викладання з одночасним розвитком здатності до індивідуального супроводу учнів та взаємодії у гетерогенних групах [37, с. 308].

Зазначимо, що з 16-ти федеральних земель Німеччини закони «Про підготовку вчителів» офіційно затверджені та вступили в дію у 9-ти з них

(Баварія, Берлін, Бранденбург, Бремен, Гессен, Заарланд, Мекленбург-Передня Померанія, Північний Рейн-Вестфалія, Тюрінгія), а у федеральній землі Шлезвіг-Гольштейн такий закон існує на рівні проекту. У федеральних землях, котрі не мають окремого закону про підготовку вчителів (Баден-Вюртемберг, Гамбург, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Шлезвіг-Гольштейн) урегулювання цього питання здійснюється у межах земельних законів «Про державну службу», оскільки вчитель у ФРН визнаний державним службовцем.

Крім законодавчих актів федеративного та регіонального значення, що регламентують питання підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл, є низка нормативно-інструктивних документів, які не мають статусу законодавчих актів, але є основою для укладання навчальних програм та узгодження регіональних особливостей професійної педагогічної підготовки у ФРН – це постанови Постійної конференції міністрів освіти і культури.

Уточнимо, що Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель (Kultusministerkonferenz, скорочено КМК) – це спільний політичний орган, метою діяльності якого є координація освітньої і культурної політики земель. Конференція міністрів освіти і культури є добровільним об'єднанням діючих міністрів освіти, науки і культури зі штаб-квартирами у Берліні та Бонні [11].

Найбільш важливими у контексті тематики нашого дослідження, є такі документи, затверджені постановами Конференції міністрів освіти і культури (КМК):

1. Міжземельна угода щодо взаємного визнання документів про підготовку та атестацію вчителів, затверджена постановою КМК від 22 жовтня 1999 року зі змінами від 7 березня 2013 року, яка стала проявом пошуку оптимального співвідношення між централізацією і децентралізацією управління системою педагогічної освіти [24];

2. Спільна заява Президента КМК, Голови профспілки працівників освіти і Голови професійного об'єднання вчителів, затверджена постановою КМК від

5 жовтня 2000 року. У цьому документі визначені завдання сучасного вчителя, підкреслена його висока роль у вихованні підростаючого покоління, закріплена спрямованість усіх сторін-підписантів на співпрацю з метою подальшого розвитку і підвищення якості системи освіти в цілому і шкільної освіти зокрема.

Серед задач сучасного вчителя визначено наступні:

1) учителі є експертами у сфері навчання і викладання. Їхнім основним завданням є цілеспрямоване науково обґрунтоване планування, організація, проведення і аналіз, індивідуальне й систематичне оцінювання процесів навчання і учіння. Професійні якості вчителя визначають якість навчальних занять;

2) учителі усвідомлюють, що освітні завдання школи реалізуються на щоденних заняттях та у процесі шкільного життя. Ефективність їх виконання залежить також від співпраці вчителя з батьками. Обидві сторони повинні співпрацювати та спільно шукати конструктивні рішення у випадку ускладнень у навчально-виховному процесі;

3) учителі справедливо, відповідально та неупереджено здійснюють діагностику, оцінювання та аналіз під час занять та проводять подальшу профорієнтацію. Для цього педагогічний персонал повинен мати високий рівень педагогічної, психологічної та діагностичної компетентності;

4) учителі постійно розвивають свою компетентність не лише у галузі педагогіки, а й у інших сферах для того, щоб враховувати найновіші наукові досягнення у своїй щоденній роботі. Для цього вчителі підтримують контакти з різними установами та організаціями;

5) учителі долучаються до подальшого розвитку школи, сприяють формуванню шкільної культури, розвитку навчальної мотивації учнів, налагодженню сприятливого емоційного клімату. Це включає також готовність до участі у внутрішніх та зовнішніх заходах [34].

3. Стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту», затверджені постановою КМК від 16 грудня 2004 року зі змінами від 12 червня

2014 року. У вступних положеннях стандартів зазначено, що КМК визначає своїм основним завданням підвищення якості шкільної освіти, що можливо тільки через забезпечення високої якості професійної педагогічної підготовки вчителів. Ці стандарти є орієнтиром для укладання освітніх програм за блоком «Науки про освіту» та контролю їх засвоєння. У цьому документі зазначено, що блок «Науки про освіту» є міждисциплінарним комплексом, який передбачає використання наукових знань з різних дисциплін (переважно педагогіки, психології, соціології) з метою розкриття основ і особливостей процесів освіти, навчання і виховання, умов ефективного функціонування системи освіти. У змісті стандартів визначено компетентності, яких повинні набути майбутні учителі під час навчання та стажування для ефективною реалізації щоденної педагогічної діяльності. Ці стандарти стосуються передусім підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах та їхнього стажування і є орієнтиром подальшого професійного розвитку й підвищення кваліфікації [91, с. 2].

4. Загальнофедеративні вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою, затверджені постановою КМК від 16 жовтня 2008 року зі змінами від 12 січня 2015 року. Цим документом визначено сукупність фахових знань за предметом викладання та його дидактикою для вчителів усіх типів шкіл у ФРН [50].

5. Спільні рекомендації Конференції ректорів вищих навчальних закладів та Конференції міністрів освіти і культури «Педагогічна освіта для школи у різноманітності», затверджені постановою КМК від 12 березня 2015 року та Постановою Конференції ректорів вищих навчальних закладів від 18 березня 2015 року. У цьому документі офіційно зафіксовано необхідність доопрацювання стандартів підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» та змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою з метою забезпечення готовності майбутніх учителів до роботи з учнями у гетерогенних групах. Зазначимо, що у вищезгаданому документі підкреслено необхідність забезпечення основного права спільного перебування та навчання

дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, представників різних культур в умовах загальноосвітнього закладу на основі принципів гуманізації та індивідуалізації, що передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку. У зв'язку з цим кожен учитель загальноосвітньої школи повинен володіти знаннями про взаємодію з дітьми з особливими потребами, володіти способами і прийомами роботи з мігрантами, а також мати високий рівень розвитку особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності та толерантність у взаємодії в гетерогенній групі учнів [51].

Зазначимо, що окремі пункти щодо вимог до професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН містяться також у земельних законах «Про шкільну освіту». Наприклад, у параграфі 59 закону «Про шкільну освіту» федеральної землі Бремен окреслено основні завдання вчителів загальноосвітніх шкіл, а саме: 1) учителі несуть безпосередню педагогічну відповідальність за викладання і виховання учнів у рамках законів, правових норм, адміністративних рішень і розпоряджень компетентних органів і осіб, зокрема органів правління школи і директора; 2) учителі здійснюють супровід ввірених їм учнів, що є невід'ємною складовою навчальних і виховних завдань учителів; 3) поруч із завданнями навчання, виховання і супроводу учнів, учителі мають також завдання участі у розвитку школи; 4) учителі повинні здійснювати свою діяльність спільно з колегами, що стосується також підготовки, проведення, аналізу підсумків уроків; 5) учителі зобов'язані проходити внутрішню і зовнішню атестацію, підвищувати свою кваліфікацію; 6) учителі беруть на себе відповідальність за підготовку студентів під час проходження ними практики і стажування в школі [19, с. 29].

Отже, незважаючи на те, що в системі вищої школи ФРН склалися стійкі традиції децентралізації управління, для того, щоб забезпечити реалізацію громадянами Німеччини та інших держав, що беруть участь у процесі створення європейського простору вищої освіти, права вільно обирати

професію, місце роботи і навчання, поліпшити якість освіти, підвищити конкурентоспроможність всієї системи освіти країни, зроблена спроба знайти оптимальне співвідношення між централізацією і децентралізацією управління системою вищої освіти Німеччини. Відтак існуючу в даний час у ФРН систему управління освітою часто називають кооперативним федералізмом. Німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів зі збереженням національних освітніх традицій.

1.3. Структура професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

У ФРН зберігається різноманітність підготовки педагогів, які навчаються в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах, академіях мистецтв. Підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у всіх федеральних землях здійснюється переважно на базі університетів, а педагогічні вищі школи як окремі заклади вищої освіти, що не входять до структури університету, залишилися тільки у федеральній землі Баден-Вюртемберг. Найбільша кількість університетів, де можна здобути професію вчителя, знаходиться у таких федеральних землях: Північний Рейн-Вестфалія – 12, Баварія – 10, Баден-Вюртемберг – 8, а найменша – у п'яти федеральних землях, таких як: Бранденбург, Бремен, Гамбург, Заарланд, Мекленбург-Передня Померанія, на території яких є лише по одному університету, де здійснюється підготовка вчителів [88].

Такі розбіжності у кількісних показниках вищих навчальних закладів обумовлені, на нашу думку, кількістю і густотою населення у кожній з федеральних земель, що підтверджують дані Служби статистики ФРН станом на 31 грудня 2014 року [33].

Підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН тісно пов'язана з особливостями системи середньої освіти в країні. Їхня спеціалізація залежить головним чином від типу школи, в якій майбутній учитель

здійснюватиме свою педагогічну діяльність. Вважаємо за необхідне коротко окреслити основні типи шкіл, для яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів у Німеччині. Зокрема здобуття учнями початкової середньої освіти забезпечує основна (початкова) школа (1–4 класи). Середня освіта має два ступені – перший і другий, які у порівнянні з Україною можна характеризувати як базову і повну середню освіту. Здобуття учнями базової середньої освіти першого ступеня забезпечують головна (5–9 класи) і реальна (5–10 класи) школи. Уточнимо, що після завершення однієї з середніх шкіл першого ступеню випускник має можливість здобувати професію у закладах дуальної системи професійної освіти або у професійних школах. Здобуття повної середньої освіти другого ступеня забезпечують професійна школа (5–10 класи) і гімназія (5–12 класи, у деяких землях до 13 класу). Звернемо увагу, що лише після завершення гімназії випускник має право вступати до університету на обрану спеціальність. Навчання і виховання дітей з особливими потребами забезпечує спеціальна школа (1–13 класи) [39, с. 12].

Кожен з перерахованих начальних закладів має певні програмні вимоги щодо обсягів предметного навантаження. Поняття «загальноосвітні школи» використовується для позначення загальних закладів освіти непрофесійного спрямування, до яких належать основна, головна, реальна школи, гімназія і спеціальна школа. Професійні школи у ФРН не належать до загальноосвітніх закладів [24, с. 27].

Відповідно до означених рівнів середньої освіти підготовка педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл здійснюється за такими типами спеціалізації, основні вимоги до яких закріплені у відповідних Рамкових угодах Конференції міністрів освіти і культури: 1) учитель основної (початкової) школи та закладів дошкільної освіти [78]; 2) учителів початкової школи і всіх або одного типу середньої школи першого ступеня [83]; 3) учитель усіх або одного типу середньої школи першого ступеня [79]; 4) учитель середньої школи другого ступеня (загальноосвітні предмети) або учитель гімназії [80]; 5) учитель середньої школи другого ступеня (предмети професійного спрямування) або

учитель гімназії [81]; б) учитель спеціальної школи (спеціальна педагогіка) [82].

У земельних законах «Про підготовку вчителів» закріплена трифазова модель професійної педагогічної освіти, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу освіту, яка передбачає підвищення кваліфікації і здобуття нової спеціалізації. Схематично фази педагогічної освіти у ФРН зображено на рисунку 1.

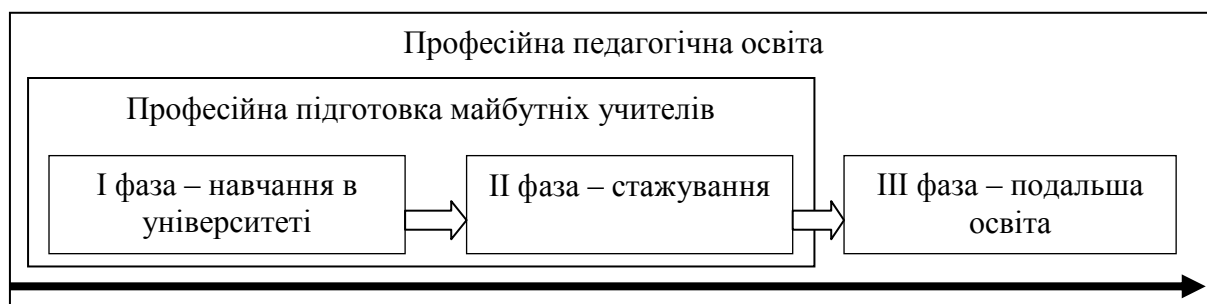


Рис 1. Трифазова модель професійної педагогічної освіти у ФРН [72, с. 29]

Першою фазою на шляху оволодіння професією вчителя є навчання в університеті (Studium), що передбачає засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності та включає компоненти практичної підготовки. За умовами Болонської декларації університетську фазу підготовки вчителів було суттєво реформовано, зокрема відбувся перехід до двоступеневої системи вищої педагогічної освіти. Відзначимо, що у різних університетах ФРН програми з присвоєнням ступеня «Бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts), «Бакалавр наук» (Bachelor of Science) та «Магістр освіти» (Master of Education) реалізуються по-різному. Зокрема деякі вищі навчальні заклади можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські [108, с. 38].

Відповідно до земельних законів «Про підготовку вчителів» підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університет включає такі блоки: 1) спеціально-предметний (два або три предмети викладання); 2) предметно-дидактичний (за предметами викладання); 3) «Науки про освіту»; 4) професійно-педагогічна практика. Новими практичними компонентами

навчання в університеті на початку ХХІ століття стали такі: практика-орієнтування, практика професійного поля (для бакалаврів), практичний семестр (для магістрів). Відзначимо, що до початку університетської підготовки абітурієнти, які мають намір у майбутньому стати учителями, повинні пройти практику на профпридатність. Завершується навчання в університеті першим державним екзаменом [36; 37].

Підкреслимо, що у ФРН, на відміну від України, ступені бакалавра та магістра не є завершеними освітньо-кваліфікаційними рівнями фахівця та не надають права самостійно здійснювати професійно-педагогічну діяльність. У Німеччині після отримання диплому освітнього ступеня магістра претендент на посаду вчителя не має права повноцінного викладання в школі – він переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти (мінімум 12-ти) місяців. Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – стажування в школі (Vorbereitungsdienst), що передбачає самостійне проведення стажистом уроків в школі та супровід його педагогічної діяльності досвідченим вчителем-наставником. Крім того, учитель-стажист отримує підтримку від консультантів центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь у семінарах. Підсумком стажування є другий державний екзамен, після якого молодий учитель може розпочинати самостійну професійну педагогічну діяльність [100].

На третій фазі професійної педагогічної освіти відбувається підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і набуття ним додаткової спеціалізації (Weiterbildung). Характеристику післядипломної педагогічної освіти в Німеччині здійснила українська дослідниця Н. Махиня, яка наголошує на її багаторівневості, що забезпечується на таких рівнях: міжземельному, земельному та шкільному [6].

На міжземельному рівні реалізуються програми міжнародного обміну, проводяться спільні заходи земельних центрів шкільної практичної підготовки

та центрів підготовки вчителів на базі університетів, навчальні поїздки вчителів землями ФРН та до інших країн, заочне навчання тощо. Земельний рівень – це система роботи з підвищення фахового рівня вчителів на території однієї з федеральних земель, що забезпечують земельні центри шкільної практичної підготовки та центри підготовки вчителів на базі університетів, зокрема це курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, семінари на базі центрів шкільної практичної підготовки, спільні конференції. На шкільному рівні об'єктом організації системи післядипломної освіти вчителів і безпосереднім місцем її проведення є школа. У ФРН такий рівень післядипломної освіти є найпоширенішим, що пояснюється не тільки мінімальними бюджетними витратами, а й тим, що у такому випадку учитель сам стає «рушійною силою» інновацій у школі [6].

Підсумовуючи, виділимо характеристиками, притаманні німецькій системі професійної педагогічної освіти: 1) практикоорієнтованість, професіоналізованість, профільність, спрямованість на розвиток компетентностей майбутнього педагога; 2) врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, освіти дорослих і підвищення кваліфікації здійснюється на регіональному рівні земельними урядами, що дозволяє враховувати вимоги конкретної місцевості; 3) неперервність, що забезпечується послідовністю трьох фаз, зокрема навчання в університеті, стажування в школі та подальшої (післядипломна) освіти; 4) функціонування в структурі університетів центрів підготовки вчителів, що готують студентів до практики і забезпечують підготовку вчителів-наставників, які здійснюють педагогічний супровід практикантів у школі; 5) функціонування центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковуються земельним Міністерствам освіти і забезпечують супровід студентів-практикантів під час магістерської практики та стажування в школі; 6) обов'язковий магістерський рівень для усіх претендентів на посаду вчителя та стажування протягом 18-ти місяців; 7) міждисциплінарність підготовки майбутніх учителів в університетах ФРН,

що здійснюється за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика.

Блок «Науки про освіту» відображає зміст психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл; охоплює теми переважно з педагогіки, психології, соціології; забезпечує педагогічну професіоналізацію і сприяє формуванню педагогічної ідентичності.

1.4. Зміст, форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

Основою для формування змісту психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл є стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту», затверджені Конференцією міністрів освіти і культури 16 грудня 2004 року. Стандарти визначені через компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель для ефективної реалізації щоденної професійної педагогічної діяльності за чотирма галузями: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Особливого значення набуває удосконалення набутих компетентностей у процесі подальшої освіти, оскільки розвиток компетентностей – це процес динамічний і неперервний.

У стандартах сформульовано загальну мету навчання, цілі викладання груп навчальних предметів і керівні принципи для планування й конструювання курікулуму регіональними і місцевими органами, університетами. Підкреслено, що блок «Науки про освіту» є міждисциплінарним і охоплює ряд наукових дисциплін (педагогіка, психологія, соціологія), які роз'яснюють процеси освіти і виховання, розкривають основи функціонування освітніх систем, їхні внутрішні і зовнішні взаємозв'язки [91, с. 2].

Стандарти є рамковою структурою для подальшої розробки курікулуму та формування змісту модулів психолого-педагогічної підготовки. Центральними пунктами курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл за блоком «Науки про освіту» у стандартах визначено такі: освіта і виховання;

професія і роль учителя; стратегії дій у ситуаціях прийняття рішень; проектування навчального процесу і навчального середовища; навчання, розвиток, соціалізація; мотивація успіху та навчальна мотивація; диференціація, інтеграція, підтримка; діагностика, оцінювання, консультування; комунікація, взаємодія та керування конфліктами; медіаосвіта та медіаграмотність; розвиток школи; дослідження в галузі освіти. У стандартах наголошено на особливому значенні підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл усіх типів до взаємодії у гетерогенних групах – здійснення індивідуального супроводу в системі шкільної освіти дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями, обдарованих дітей, мігрантів для забезпечення рівних можливостей і права на навчання на основі принципів гуманізації та індивідуалізації [91, с. 5].

У стандартах немає чіткого переліку дисциплін для вивчення студентами. Натомість визначено ключові теми, які розкривають сферу професійної діяльності вчителя за чотирма галузями – навчання, виховання, оцінюванні, інновації, відповідно до яких визначено компетентності майбутнього вчителя у теоретичному й практичному аспектах університетської підготовки. Подальший розвиток компетентностей забезпечується під час стажування й післядипломної освіти. Зокрема у третьому пункті стандартів описано 11 компетентностей майбутніх учителів, а саме:

1) вчителі професійно і науковообґрунтовано планують і проводять уроки;

2) вчителі підтримують навчальну мотивацію учнів, залучаючи їх до навчальних ситуацій, які дають можливість використовувати здобуті знання й досвід;

3) вчителі сприяють розвитку в учнів здібностей до самостійного навчання й праці;

4) вчителі враховують у навчально-виховному процесі соціальні та культурні умови життя учнів, сприяють їхньому індивідуальному розвитку;

5) вчителі сприяють формуванню в учнів життєвих цінностей і норм поведінки, заохочують до самостійного прийняття рішень та розробки плану дій;

6) вчителі знаходять оптимальні шляхи вирішення проблемних ситуацій і виходу з конфліктів під час і поза уроку;

7) вчителі здійснюють діагностування умови навчання і навчального процесу, консультують учнів і батьків;

8) вчителі об'єктивно оцінюють навчальні досягнення учнів на основі прозорих критеріїв;

9) вчителі знають і усвідомлюють вимоги до професії педагога, розуміють свою роботу як державну посаду з особливою відповідальністю та зобов'язаннями;

10) вчителі здійснюють неперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення;

11) вчителі беруть участь у плануванні й реалізації шкільних проектів з метою розвитку школи [91, с. 7–14].

У стандартах розміщено рекомендації для ефективного розвитку компетентностей і підкреслено, що підготовка майбутніх учителів повинна бути міждисциплінарною, практичною і дослідно орієнтованою з обов'язковим розвитком професійної рефлексії. Орієнтирами практичної реалізації розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів у стандартах визначено такі:

- конкретизація теоретичних концепцій за допомогою вербально описаних прикладів професійної педагогічної діяльності, прикладів з літературних джерел, відеоматеріалів, рольових і ділових ігор, моделювання ситуацій;

- аналіз і методологічна інтерпретація змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних навчальних ситуацій;

- ведення відеоспостережень;

– апробація теоретичних концепцій студентами під час практики з подальшою рефлексією досвіду педагогічної діяльності у письмових завданнях, рольових іграх;

– аналіз і рефлексія студентами власного попереднього досвіду навчання на основі теоретичних концепцій;

– використання медіаресурсів у навчально-виховному процесі університету й під час стажування у школі;

– участь студентів у науково-дослідних проектах;

– співпраця викладачів університету, консультантів центру шкільної практичної підготовки і вчителів школи з метою планування, проведення і аналізу спільних заходів;

узгодження діяльності осіб, задіяних у супроводі майбутніх учителів під час практики та стажування в школі [91, с. 6].

Для опрацювання стандартів «Науки про освіту» і створення на їх основі курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у окремих федеральних землях Німеччини було створено спільні комісії. Наприклад, за сприяння уряду федеральної землі Рейнланд-Пфальц у травні 2011 року було створено «Стандарти курікулуму підготовки учителів за блоком «Науки про освіту»», які стали орієнтиром для розробки університетами навчальних планів і відповідних модулів [23].

Уточнимо, що курікулум описує загальні цілі, зміст підготовки і компетентності, яких повинен набути майбутній учитель. Він визначає обсяг професійних і методичних компетентностей відповідно до програми підготовки (бакалавр/магістр) і визначає основні теми для формування інтегрованих знань і умінь у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів.

Зокрема, у стандартах курікулуму запропоновано взяти за основу варіант розподілу навантаження, якій ми зобразили у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл навантаження за блоком «Науки про освіту» в університетах
федеральної землі Рейнланд-Пфальц [23, с. 6]

Тип підготовки вчителя	Загальна кількість балів успішності (БУ)	Розподіл БУ за програмами підготовки	
		бакалавр	магістр
Учитель початкової школи	34 БУ	34 БУ	--
Учитель головної школи	50 БУ	30 БУ	20 БУ
Учитель реальної школи	40 БУ	30 БУ	10 БУ
Учитель гімназії	42 БУ	30 БУ	12 БУ
Учитель професійної школи	42 БУ	може варіюватись	
Учитель спеціальної школи	34 БУ	34 БУ	--

Зміст модулів має свої відмінності відповідно до типу школи, у якій майбутній учитель продовжить свою діяльність, що відображено у таблиці 2. Зокрема, у стандартах курікулуму підкреслено, що підготовка учителів початкової і спеціальної школи має свої специфічні особливості, тому зміст модулів для цих типів підготовки учителів значно відрізняється [23, с. 6].

Таблиця 2

Зміст модулів за блоком «Науки про освіту» в університетах
федеральної землі Рейнланд-Пфальц [23, с. 7]

Програма підготовки	Модуль	Тип підготовки вчителів
Бакалавр	1. Соціалізація, виховання, освіта	усі вчителі
	2. Дидактика, методика, комунікація і медіа	усі вчителі
	3. Діагностика, диференціація, інтеграція	учителі головної, реальної, гімназії, професійної школи
	4. Виховання і освіта у дитячому віці	початкової школи
	5. Психологічні основи спеціального педагогічного супроводу	учителі спеціальної школи
Магістр	6. Розвиток школи і диференційна дидактика	учителі головної, реальної школи, гімназії
	7. Професійна педагогіка	учителі професійної школи
	8. Особливі завдання освіти і педагогічного супроводу	учителі головної і реальної школи

Ми сконцентрували увагу на змісті модулів, які є однаковими для майбутніх учителів загальноосвітніх середніх шкіл першого і другого ступенів, а саме: головної, реальної і гімназії, тобто на змісті модулів: 1 «Соціалізація, виховання, освіта»; 2 «Дидактика, методика, комунікація і медіа»; 3 «Діагностика, диференціація, інтеграція»; 6. «Розвиток школи і диференційна дидактика».

Зміст модулю 1 «Соціалізація, виховання, освіта» включає такі теми: 1) наuczіння, розвиток і соціалізація дітей і молоді у школі та поза школою: пізнавальний, емоційний, соціальний та мовленнєвий розвиток, наuczіння і мотивування; 2) освіта і виховання у інституційних процесах: історія і теорія дитинства і молоді, теорія емоційно-ціннісного розвитку, відповідність розвитку і освіти віковим нормам, школа як середовище навчання і розвитку учнів; 3) організація навчального процесу на засадах євангелічної або католицької педагогіки, що є темою за вибором студентів [23, с. 7].

За модулем 1 студенти повинні оволодіти такими компетентностями: знати теорії розвитку особистості та враховувати їх у відповідному контексті соціалізації дітей та молоді; розуміти ключові аспекти різних теорій навчання і виховання, вміти застосовувати їх у якості категорійв аналізу навчально-виховного процесу; розуміти значення взаємодії між учителем і учнем для соціального розвитку особистості дитини; розуміти навчання і виховання дітей та молоді як ключові завдання школи, вміти науково обґрунтовувати їхнє значення у контексті розвитку суспільства; вміти здійснювати рефлексію власного попереднього досвіду навчання і виховання [23, с. 7].

Зміст модулю 2 «Дидактика, методика, комунікація і медіа» передбачає засвоєння компетентностей за такими темами: 1) створення навчального середовища у школі й під час уроку: концептуальне обґрунтування змісту уроків, методика викладання предмету, підготовка і проектування ситуацій навчання і наuczіння, теорії дидактики; 2) комунікація та інтеракція як основи навчання і виховання: теорії комунікації та інтеракції, кодування і декодування повідомлень, вербальна та невербальна комунікація, активізація і підтримка

уваги, конструктивне управління конфліктами і попередження насильства;
3) самостійне і творче використання засобів масової інформації з урахуванням технічних, практичних, естетичних і освітніх аспектів, концепції медіаосвіти, комунікація і засоби масової інформації [23, с. 8].

По завершенню опрацювання тем модуля 2 студенти повинні оволодіти такими компетентностями: знаюти основні компоненти уроку, вміти аналізувати урок і його теоретичні й методичні аспекти; знати основні етапи планування уроків, вміти застосовувати дидактичні знання та уміння під час самостійного планування уроків; знати стратегії опитування учнів під час уроку і критерії оцінювання успішності навчання; вміти здійснювати рефлексію власного попереднього досвіду навчання і виховання; володіти базовими знаннями для пояснення процесів інтеракції та комунікації під час уроку та у школі; вміти сприймати зміст вербальної і невербальної комунікації, інтерпретувати власні комунікаційні повідомлення; вміти аналізувати конфліктні ситуації, визначати шляхи конструктивного виходу з конфліктів, знати способи попередження конфліктів під час уроку; розуміти значення співпраці учнів у колективі та взаємодії вчителя з учнями; вміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідно до цілей уроку, аналізувати досвід використання засобів масової інформації, оцінювати психологічний і виховний ефекти медіапродукту; знати правила комунікації з використанням медіаресурсів і дотримуватись їх [23, с. 8].

Модуль 3 «Діагностика, диференціація, інтеграція» містить такий перелік тем для опрацювання студентами: 1) діагностика та підтримка індивідуальних особливостей процесів навчання: індивідуальна підтримка і диференціація завдань, моніторинг і вимірювання продуктивності діяльності; 2) гетерогенність, індивідуальна, соціальна і культурна різноманітність учнівського колективу: обдарованість, відхилення в розвитку, соціальні та культурні особливості як умови навчання і виховання, завдання педагогічної корекції індивідуального розвитку учнів, доступність та інклюзивність освіти;

3) завдання і функції консультування, його концепції та процедури, методи опитування [23, с. 9].

Метою опанування модуля 3 є формування і розвиток таких компетентностей: знати основи діагностики процесів навчання, можливості і обмеження методів вимірювання продуктивності навчання; сприймати учнівський колектив як гетерогенну групу; знати методи і способи індивідуальної підтримки учнів; розуміти вплив соціальних і культурних умов життя на розвиток особистості дітей та молоді; вміти взаємодіяти з учнями в умовах соціально детермінованої різноманітності, враховувати міжкультурні відмінності у навчально-виховному процесі; вміти виявляти порушення розвитку і особливі здібності учнів, здійснювати підтримку розвитку цих здібностей на основі відповідної педагогічної концепції; знати завдання і функції консультування учнів і батьків; вміти проектувати та інтерпретувати ситуації консультування на основі теорій спілкування; вміти застосовувати методи опитування учнів і батьків, знати можливості й обмеження їх застосування [23, с. 9].

Модуль 6 «Розвиток школи і диференційна дидактика» включає такі теми: 1) особливі вимоги до педагогічної діяльності вчителя у школах різного типу й особливості навчально-виховного процесу; 2) розвиток школи, дослідження на базі школи; 3) методи навчання; проектування, реалізація і оцінювання ситуацій навчання і навчання; спілкування учителя з учнями під час уроку [23, с. 12].

Компетентності, яких повинні набути студенти по завершенню цього модулю, є такі: знати і розуміти вимоги професії вчителя, специфічні освітні завдання вчителя; знають особливі вимоги до педагогічної діяльності вчителя у школах різного типу й особливості навчально-виховного процесу, вміти їх порівнювати; розуміти цілі навчання і виховання, вміти здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності з їх урахуванням; вміти використовувати методи наукових досліджень у школі; вміти науково обґрунтовано робити вибір методів навчання і виховання, оцінювати

ефективність їх використання під час уроку та позакласних заходів; вміти аналізувати й інтерпретувати процес спілкування з учнями, застосовувати методи і прийоми ведення бесіди з учнями і батьками; вміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології й використовувати засоби масової інформації у навчально-виховному процесі, оцінювати їхній психологічний і виховний вплив [23, с. 12].

В університетах федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія курікулоном підготовки вчителі за блоком «Науки про освіту» передбачено опрацювання студентами змісту п'яти модулів: для майбутніх бакалаврів – модуль 1 «Виховання», модуль 2 «Оцінювання», модуль 3 «Навчання»; для майбутніх магістрів – модуль 4 «Інновації», модуль 5 «Діагностика та індивідуальний супровід». Зокрема, у характеристиках змісту модуля «Виховання» визначено такі теми: теорії навчання, виховання, соціалізації; сучасні досягненнями педагогічних, психологічних і соціологічних фундаментальних і прикладних досліджень; наукове обґрунтування основ професійної педагогічної діяльності; розвиток навичок комунікації й інтеракції; вплив соціальних і культурних умови життя на виховання і соціалізацію особистості; дискримінація в освіті та шляхи її подолання; конфліктні ситуації у навчально-виховному процесі; стратегії поведінки і способами конструктивного виходу з конфліктів; рефлексія власного досвіду навчання і виховання [63, с. 8].

У змісті модуля «Оцінювання» визначена такі теми для опрацювання: когнітивні, соціальні та мотиваційні основи розвитку компетентностей; методи діагностування: процедура використання та можлові обмеження; оцінювання навчальних досягнень учнів: критерії, стандартизовані діагностичні процедури, неформальні тести, іспити; зворотній зв'язок як необхідна умова моніторингу успішності діяльності та визначення результатів навчання [63, с.10–11].

Зміст модуля «Навчання» передбачає засвоєння таких тем: основні орієнтири проектування і конструювання процесів навчання і наuczіння (освітні стандарти і вимоги навчального плану, організація діяльності школи та класу,

урок як динамічна взаємодія в умовах неоднорідності і різноманітності); моделі забезпечення якості навчання і викладання та її теоретичні і емпіричні основи; вимоги професійної педагогічної діяльності (соціальна організація процесів навчання і класного керівництва, структурування та проведення уроків, з їхнім подальшим аналізом і оцінюванням); дидактичні моделі навчання, їх наукове обґрунтування; використання медіа ресурсів в умовах школи; теорії навчання, стратегії навчання, методи індивідуального і кооперативного навчання [63, с. 12].

Модуль «Інновації» включає такий перелік тем: особливості діяльності школи та проведення уроків; теорії і моделі для визначення освітніх інноваційних процесів та вимірювання їхньої ефективності; методи емпіричних досліджень у галузі освіти і оформлення їхніх результатів; професійні вимоги до вчителя; головні напрями розвитку школи та навчально-виховного процесу; освітні стандарти і шкільні програми [63, с. 9].

Модуль «Діагностика та індивідуальний супровід» має на меті розвиток компетентностей під час роботи над такими темами: теорії і методи діагностики; процедура й інструменти діагностування здібностей, особливостей розвитку і поведінки; розробка рекомендацій відповідно до результатів діагностування, оптимізація процесів навчання і навчання з урахуванням отриманих даних; визначення ефективності й доцільності способів корекції розвитку особистості [63, с. 11].

Таким чином, у педагогічній освіті ФРН відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентнісного підходу зміст освіти починає розглядатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які планується отримати на національному рівні [5, с. 19].

Значна кількість університетів у ФРН дійсно відійшли від предметного принципу структурування змісту психолого-педагогічної підготовки учителів,

хоча у вищих навчальних закладах деяких федеральних земель, зокрема Баварії та Баден-Вюртемберг, розробку модулів здійснюють шляхом виділення окремих навчальних дисципліни, серед яких: загальна педагогіка, педагогіка середньої школи, психологія, соціологія, філософія, релігія (євангелічні або католицька) і фольклор/європейська етнологія [64, с. 172–195].

Тому закономірно, що у ряді публікацій німецькі науковці Х. Кіпер (H. Kiper) (Ольденбург, Нижня Саксонія), Р. Арнольд (R. Arnold) (Кайзерслаутерн, Північний Рейн-Вестфалія), Ф. Ладентхін (V. Ladenthin) (Бонн, Північний Рейн-Вестфалія) виділяють два напрями змістового наповнення блоку «Науки про освіту»: 1) предметний принцип, що передбачає засвоєння знань з конкретної дисципліни – педагогіки (педагогіка середньої школи, загальна дидактика); психології (педагогічна, соціальна психологія, психологія навчання, психологія праці, психодіагностика); соціології (теорія соціалізації, організації, основи наукових досліджень); політології (основи освітньої політики тощо) та ін.; 2) міжпредметний принцип, що передбачає створення міждисциплінарного курсу на основі синтезу найважливіших для професійної педагогічної діяльності знань з різних наук [10; 47; 49].

Для демонстрації предметного принципу наведемо зміст модулів блоку «Науки про освіту» підготовки вчителів у Бамберзькому університеті імені Отто Фрідріха й Аугсбурзькому університеті (федеральна земля Баварія). Складові згаданого блоку відображені у таблиці 3.

Таблиця 3

Дисципліни блоку «Науки про освіту» навчального плану
Бамберзького університету імені Отто Фрідріха [64, с. 172–173]

Модуль	Статус	Бали успішності
Загальна педагогіка	обов'язковий	8
Педагогіка середньої школи	обов'язковий	12
Психологія	базовий, обов'язковий	5
	додатковий, обов'язковий	10
Філософія	за вибором	3 або 5
Політологія	за вибором	5
Соціологія	за вибором	5

Релігієзнавство (євангелізм)	за вибором	3 або 5
Релігієзнавство (католицизм)	за вибором	3 або 5
Фольклор/європейська етнологія	за вибором	3 або 5

Встановлено, що метою модуля «Загальна педагогіка» є визначення основних понять, зокрема «навчання» і «виховання», ознайомлення студентів з основними вимогами професії вчителя, розкриття змісту його роботи в школі. Зміст цього модуля передбачає опрацювання студентами таких тем: історія педагогіки, становлення педагогіки як науки, методологія науки, сутність, зміст, загальні закономірності та принципи виховання, компоненти процесу виховання, стилі виховання, навчання як педагогічна категорія, його цілі, вимоги, значення, планування та організація процесу навчання [64, с. 174].

Модуль «Педагогіка середньої школи» включає такі теми: організаційні системи шкільної освіти, завдання і функції школи, запровадження інновацій, планування, проведення і аналіз уроків, індивідуалізація і диференціація, освітній менеджмент, підходи до розвитку школи, методи оцінювання успішності розвитку школи, основи наукових досліджень у школі, здоров'язберігаючі технології, концепції та моделі інклюзивної освіти [64, с. 188–189].

У змісті модулю «Психологія» було виокремлено такі тематичні компоненти: педагогічна психологія навчання і викладання (основні процеси навчання і засвоєння знань, основні моделі навчання); диференційна психологія і психологія особистості (навчальна мотивація і мотивація досягнення успіху); соціальна психологія школи і сім'ї (очікування, цінності, переконання, шкільний клас як група, управління класом); психологія розвитку у контексті дитячого і підліткового віку (моделі й умови розвитку); психолого-педагогічна діагностика (психологічні основи оцінювання та інтерпретації даних, значення вимірювання шкільних досягнень та розвитку; виявлення поведінкових порушень у дітей та підлітків) [64, с. 178–181].

Отже, можемо зробити висновок, що формування змісту психолого-педагогічної підготовки за майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН здійснюється за двома напрямками, а саме: за предметним принципом через визначення переліку дисциплін та за принципом міждисциплінарності з орієнтуванням на результат – розвиток компетентностей на основі синтезу знань з різних галузей науки і практики, переважно педагогіки, психології, соціології. Зазначимо, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з погляду різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею.

На основі аналізу навчальних планів університетів ФРН, на базі яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів, можемо стверджувати, що основними формами організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів є такі: лекція, семінар, тренінг, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота, консультації (тьюторіал, наставництво). Формами проміжного і заключного контролю навчання студентів є письмова домашня робота, усний і письмовий залік, кваліфікаційна роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари.

Представники німецької наукової думки З. Бльомеке (S. Blömeke) [17] і Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) [90] зазначають, що введення компетентнісного підходу вимагає використання практико орієнтованих методів навчання, оскільки компетентність проявляється і розвивається в діяльності. Науковці підкреслюють, що відповідно змінюється і роль традиційних форм організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. Лекції головним чином слугують для викладення основного теоретичного

матеріалу і розкривають не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Їхній зміст стає методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація, окреслених у змісті лекцій питань. Наприклад, З. Бльомеке розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари [17, с. 140].

Й. Шютценмайстер, професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) зазначає, що під час лекцій майбутні учителі залишаються переважно у пасивній позиції, відповідно розвиток професійних компетентностей та рефлексивних здібностей мало підтримується. На думку науковця, найбільше цьому сприяє практико орієнтоване проблемне і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, під час підготовки і реалізації проектів, написання кваліфікаційних робіт бакалавра і магістра. Особливо важливого значення у підготовці майбутнього вчителя вчений надає реалізації навчально-дослідних проектів під час практики в школі. Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє кооперативне навчання, називаючи його соціальною формою навчання, яка допомагає тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що така форма організації навчання вимагає застосування інтерактивних методів навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери [90, с. 53-54].

Долучаючись до дискусії, А. Мак, співробітник науково-дослідного Інституту Оденвальд та професор професійної школи в Еслінгені (федеральна земля Баден-Вюртемберг), наголошує, що ефективність чи неефективність форм організації підготовки студентів вищого навчального закладу треба визначати відповідно до ступеня розвитку компетентностей. Для визначення ролі лекцій, практикумів, семінарів і проектів у навчальному процесі науковець

пропонує спиратись на ступеневу модель розвитку компетентностей, яку ми зобразили на рисунку 2.



Рис. 2. Ступенева модель розвитку компетентності А. Мака [56, с. 61]

Вчений зазначає, що ступені моделі неможливо перескочити чи залишитися на одному з них, оскільки у такому випадку розвиток компетентності буде епізодичним, що унеможливує ефективне виконання професійної діяльності. Автор моделі розглядає розвиток компетентності через синтез когнітивно-процесуального і поведінкового компонентів, зокрема: 1) через наявність відповідних знань, умінь, навичок; 2) внутрішню і зовнішню автономію майбутнього фахівця. Обидва компоненти взаємопов'язані, синхронізовані один з одним і відповідають певному ступеневі розвитку компетентності [56, с. 61].

Відповідно до ступенів згаданої моделі професор А. Мак розподіляє форми організації підготовки в університеті таким чином: лекція – «знати», практикум – «уміти» і «володіти», семінар – «володіти», проект – «змінювати». Далі у своїй роботі науковець відзначає, що ступеню «змінювати» відповідає дипломна робота бакалавра, робота магістра знаходиться у проміжному положенні між «змінювати» і «створювати», а ступеню «створювати» відповідає дисертація [57, с. 22].

Обговорюючи питання значення лекцій у навчальному процесі, професор А. Мак підкреслює, що повна заміна лекцій семінарами неможлива, оскільки вони також виконують свою функцію у процесі розвитку компетентностей. Одними з дієвих інструментів лекції для забезпечення функції викладання автор називає використання методу ілюстрації, що сприяє унаочненню теоретичного матеріалу, передбачає демонстрацію і сприймання процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою схем, плакатів, портретів, фотографій, малюнків, репродукцій, що відповідає ступеню «знати» авторської моделі розвитку компетентності [57, с. 6].

Водночас А. Мак погоджується з думкою про те, що семінари повинні бути проблемними і орієнтованими на практику, спрямованими на застосування міждисциплінарних знань для вирішення проблемних задач, що відповідає ступеню «володіти», але проміжним кроком між лекціями і семінарами, на його

думку, повинні бути практичні заняття або практикуми, що забезпечують оволодіння компетентностями ступеню «могти» [57, с. 8].

Вищезгадані німецькі науковці підкреслюють, що головною метою семінарів є сприяння поглибленому засвоєнню студентами питань, означених лекцією, спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти. Вчені наголошують, що ефективного розвитку компетентностей можна досягти через використання методів проблемного, ситуаційного і дослідного навчання.

Розглядаючи питання застосування методів проблемного навчання на семінарах, німецькі науковці звертаються до досвіду підготовки вчителів у Швейцарії [104; 107], зокрема метод «семи кроків», що передбачає розв'язання проблеми за сімома етапами (кроками), кожен з яких має своє центральне питання.

Перша зустріч передбачає роботу в малих групах з метою ознайомлення з проблемою та її первинного аналізу і відбувається за такими кроками:

1) уточнення понять (Як це називається?). На цьому етапі здійснюється роз'яснення незрозумілих термінів і понять;

2) уточнення проблеми (Чому це сталося?). Відбувається формулювання від одного до трьох ключових питань, що визначають завдання для розв'язання проблеми;

3) аналіз проблеми (Що ти думаєш?). Пошук відповідей на означені вище ключові питання з використанням методів «мозкового штурму», «мікрофон» для висловлення індивідуальної думки. Далі на основі цих відповідей відбувається генерування гіпотез;

4) упорядкування пояснень (Що ми думаємо разом?). Систематизація і групування усіх можливих роз'яснень проблеми, вибір основної гіпотези групи як ключової відповіді на означені раніше ключові питання. Підведення підсумків аналізу проблеми;

5) формулювання питань для подальшого вивчення (Що необхідно ще дізнатись?). Група разом визначає близько трьох питань, що потребують

додакового вивчення і пошуку інформації для досягнення мети – розв’язання проблеми. Далі відбувається індивідуальна робота за визначеними додатковими питаннями з метою пошуку нової інформації;

б) збір інформації (Які відповіді я знайшов?). Огляд нового матеріалу для пошуку відповідей на питання, сформульовані на п’ятому етапі, що допомагає поглибити і розширити знання. Нові здобуті знання дозволяють перейти до наступного, сьомого, етапу групової роботи над проблемою;

7) обмін інформацією (Що нового?). Усі по черзі коротко представляють результати роботи над визначеними додатковими питаннями. У процесі спільного опрацювання нової інформації відбувається її уточнення, обговорення у формі дискусії з метою підтвердження чи спростування висунутої раніше гіпотези. На цьому етапі відбувається пошук відповідей на питання, сформульовані на другому етапі роботи [104, с. 20; 107, с. 198].

Уточнюючи організаційні аспекти проблемного навчання, М. Вільгельм (M. Wilhelm), професор Цюріхського університету (Швейцарія), зазначає, що вказані сім кроків можна розподілити на три фази, а саме: 1) аналітичну, що передбачає ідентифікацію проблеми, її аналіз, визначення питань для пошуку додаткової інформації; 2) роз’яснювальну, на якій відбувається уточнення проблеми на основі нових знань і визначення нових перспектив її розв’язання; 3) фазу синтезу, результатом якої є формування сценарію розв’язання проблеми [107, с. 200].

Ефективним у підготовці вчителів німецькі дослідники називають також використання методів ситуаційного навчання. Професори Регенбурзького університету (федеральна земля Баварія) М. Фьоллінг-Альберс (M. Fölling-Albers), А. Хартінгер (A. Hartinger), Д. Мьортл-Хафіцовік (D. Mörtl-Hafizović) виділяють такі умови його реалізації: засвоєння знань, набуття вмінь і навичок в умовах, наближених до реальної практики; активізація самостійної діяльності студентів, залучення до роботи усієї групи; визначення перспектив використання набутих знань і вмінь у подібних ситуаціях, в інших контекстах; обов’язкова вербалізація (проговорювання) процесу розв’язання ситуації;

рефлексія досвіду вирішення ситуації з вербалізацією емоцій. До методів ситуаційного навчання німецькі науковці відносять наступні: метод аналізу ситуацій, метод кейсів, рольове програвання ситуацій тощо [30, с. 727–728]. Зокрема рольове програвання ситуацій є одним з методів, що часто використовується під час семінарів. Досвід його застосування описує у своїх працях Б. Вейанд (B. Weyand), педагог центру підготовки вчителів на базі Трірського університету (федеральна земля Рейнланд-Пфальц). Вона зазначає, що переважно такі заняття проходять в кінці навчального тижня і вимагають попередньої підготовки від студентів. Під час самого семінару студент перед одногрупниками проводить урок або його елемент у якості вчителя. Це стає також способом апробації своїх можливостей і здібностей з подальшою їх рефлексією. У такому випадку у ролі учнів виступає група, а роль вчителя перебирає на себе один з її членів, котрий планує і проводить «урок», потім аналізує його разом з групою. Після «уроку» члени групи переходять з позиції учнів у позицію експертів [105, с. 23].

Під час аналізу результатів «уроку» усі учасники взаємодії обговорюють як змістовні, процесуальні, так і афективні компоненти, здійснюють вербалізацію емоцій – описують які саме емоції виникали на тих чи інших етапах проведення «уроку», як вони змінювались, як на них впливали зовнішні фактори: колектив, дії «вчителя», умови приміщення. Подібний аналіз з використанням методу рефлексії проводить також студент, який виступав у ролі вчителя [105, с. 24].

Підкреслимо, що використання методу рефлексії набуває особливого значення для окреслення подальших напрямів професійного розвитку майбутнього вчителя, дозволяє знайти відповіді на такі питання: що в діяльності було позитивним, на що треба звернути увагу, що було недоцільним тощо. Метод рефлексії широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школі і стажування. Рефлексивний аналіз індивідуального досвіду студент розміщує у портфолію, яке включає протокол рефлексії, лист-

узагальнення досвіду, відгуки вчителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету [92].

Часто в університетах ФРН підготовка студентів до практики в школі здійснюється у формі тренінгу, метою якого є відпрацювання і закріплення тих чи інших здібностей чи репертуару поведінки. Як зазначає Н. Хаверс (N. Havers), професор Мюнхенського університету імені Людвіга Максиміліана (федеральна земля Баварія), тренінг сприяє розвитку соціально-комунікативної компетентності студентів та є мобільною формою поєднання педагогічної теорії і практики, яка відзначається діяльністю спрямованістю, прикладним характером, сприяє розвитку здібностей комунікації та інтеракції, розкриває потенціал як особистості, так і групи. Основними засобами тренінгу науковець називає рольові ігри з елементами драматизації [40, с. 283].

Заняття у формі тренінгів проводяться переважно за програмами факультативів і передбачають добровільний попередній запис студентів незалежно від року навчання та спеціальності. Наприклад, тренінгова програма «Pro-L Workshops» Франкфуртського університету імені Йогана Вольфганга Гете (федеральна земля Гессен) передбачає проведення від 12-ти до 15-ти тренінгів на семестр, тривалість яких може бути півдня, один або кілька днів. Прикладами тем занять є такі: управління класом – клімат навчання і попередження конфліктних ситуацій; пошук рішень у діалозі – правила ведення бесіди; як керувати своїм голосом і бути зрозумілим – дихання, голос і мовлення. Усі заняття проводяться з використанням практичних вправ, рольових і ділових ігор, інтерактивних методів навчання [18, с. 29]. Тренерами можуть бути фахівці різного профілю: як педагоги-практики, так і логопеди. Наприклад, дводенний тренінг з управління голосом проводиться двома професійними логопедами і закінчується індивідуальним «зворотнім зв'язком», під час якого фахівці дають конкретні рекомендації кожному з учасників тренінгового заняття.

Керівники згаданих вище програм відзначають позитивний ефект тренінгових занять у контексті підготовки майбутніх учителів до практики і стажування в школі, що дозволяє уникнути «практичного шоку» і більше сконцентруватись на реалізації навчально-дослідного проекту. Зокрема, реалізація навчально-дослідного проекту є обов'язковою умовою практичного семестру магістерської програми підготовки учителів. Планування проектів відбувається шляхом групової роботи з допомогою викладача університету на підготовчому етапі практики. Для цього до початку і під час шкільної практики в університеті проводяться підготовчі семінари та семінари-супроводи, на яких студенти здійснюють планування і коригування власних проектів [77].

Відповідно до методичних рекомендацій Інституту розвитку якості шкільної освіти федеральної землі Шлезвіг-Гольштейн реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, продуктивна фаза, оцінювання, презентація. Водночас план проекту повинен відповідати на основні питання, а саме: 1) яка мета? (для продукту – інформувати, щось змінити, переконати, розвивати; для навчання – що повинні дізнатись і чого навчитись; для процесу – у який спосіб проект буде реалізовано); 2) що відбуватиметься? (які заходи, за якою тематикою, у якій послідовності повинні відбутись); 3) коли здійснюватиметься? (коли повинні розпочатися окремі етапи реалізації проекту, яка їхня тривалість, що треба зробити першочергово); 4) хто виконавці? (хто і за яку частину роботи відповідає, хто є співвиконавцями, коли робота виконується разом, а коли розподілена між учасниками); 5) як виконувати? (у який спосіб повинен здійснюватись збір інформації, її структурування і оцінювання; за якими критеріями вона буде оцінюватись, для чого буде призначена, як буде використовуватись) [16, с. 34].

Під час продуктивної фази проекту його керівник, зокрема студент-практикант, повинен стимулювати використання учнями різних методів і прийомів для опрацювання змісту проекту, наприклад: 1) збір інформації: пошук матеріалів, використання Інтернет-ресурсів, перегляд фільмів, опитування експертів, прослуховування доповідей, спостереження і апробація

певного виду діяльності, ознайомлення з аналітичними матеріалами, графіками, діаграмами тощо; 2) обробка інформації: структурування, упорядкування, порівняння, аналіз, узагальнення, нанесення карт, створення графіків чи діаграм тощо; 3) використання і передача інформації: на основі нових знань розробити, сконструювати, намалювати продукт, вирішити проблему, визначити власну позицію тощо. Завданням керівника проекту – майбутнього учителя – не лише співпрацювати з учнями, а й зупиняти їхню роботу для проведення рефлексії, підбиття підсумків, визначення напрямів подальшої роботи і внесення змін до плану виконання проекту [16, с. 33].

На наступній фазі реалізації проекту за визначеними критеріями відбувається спільне оцінювання процесу і результату виконання роботи. Учні спільно з керівником визначають на скільки вони змогли досягти поставленої мети, які методи її досягнення виявились ефективними чи неефективними, на скільки вони є задоволеними результатом спільної роботи. Результати проекту можуть бути презентовані у вигляді виставки, акції чи продукту, наприклад: 1) на виставці можуть бути представлені такі об'єкти: стінгазета, колаж, плакат, інформаційні графіки, карта, мистецький об'єкт, інсталяція, фоторепортаж, відео, презентація у програмі PowerPoint тощо; 2) акцією може бути радіовиступ, театралізована вистава, експеримент, танець, рольова гра, ток-шоу, вікторина; 3) продуктом може бути газета, книга, лист, брошури, модель, продукт ручної праці (прикраса, одяг, меблі тощо), реконструкція або ремонт (класної кімнати, шкільного подвір'я, ігрового майданчика тощо) [16, с. 34].

Отже, метод проектів передбачає організацію активного дослідного і проблемного навчання, спрямований на розвиток нових ідей і створення кінцевого продукту.

Як підкреслює професор Кельнського університету (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) Д. Рор (D. Rohr), дослідне навчання є одним з «наріжних каменів» психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів [86, с. 11]. Описуючи модель підготовки учителів у Кельні, науковець зазначає, що для забезпечення цього положення університет підтримує тісні

взаємозв'язки зі школами, на базі яких відбувається реалізація проектів у контексті дослідного навчання студентів. Результати участі у науково-дослідних проектах майбутні учителі відображають у своїх кваліфікаційних роботах на здобуття освітнього ступеня бакалавра чи магістра. Водночас учителів з партнерських шкіл запрошують з доповідями на семінари в університеті та як тренерів для підготовки студентів до практики в школі [86, с. 16].

Зазначимо, що науково-дослідні проекти реалізуються студентами університету не лише на території ФРН, а й інших країн. Наприклад, у вересні 2010 року 29 студентів у супроводі 4 викладачів здійснили десятиденну поїздку до Фінляндії з метою вивчення особливостей шкільної системи освіти у цій країні. Підтримку у реалізації цього проекту забезпечила Німецька служба академічних обмінів. Під час перебування у Фінляндії кожен студент мав конкретну тему для дослідження, результати якого презентував у портфоліо [86, с. 17].

На етапах планування і проведення досліджень студенти отримують підтримку і консультації від викладачів під час колоквиумів. Цілями цієї форми організації підготовки майбутніх учителів є такі: обговорення питань планування дослідження, уточнення деталей процесу його реалізації, виявлення суперечностей та їх опрацювання тощо.

Підготовка до семінарів, реалізація навчально-дослідних і науково-дослідних проектів, написання кваліфікаційних робіт передбачають самостійне опрацювання студентом значної кількості інформації. Підкреслимо, що під час самостійної підготовки студент німецького університету не залишається сам на сам з теоретичним матеріалом – він може здійснювати його опрацювання у тьюторіалах, що передбачає спільну роботу з наставником-тьютором. Тьюторіали є однією з форм організації колективного навчання, коли робота здійснюється спільно у малих групах і можуть відбуватись також у формі вебінарів та з використанням скайп-зв'язку. Зауважимо, що тьютором є не викладач університету, а студент старшого курсу, основним завданням якого є

підтримати молодших товаришів у навчанні та поділитись досвідом роботи над конкретною темою. Студент-старшокурсник не роз'яснює матеріал, а допомагає його засвоїти і відпрацювати на практиці [87, с. 17].

Тьюторіал як форма організацій самопідготовки надає студентам молодших курсів можливість отримати зворотній зв'язок щодо власних стратегій навчання, скоригувати їх, проаналізувати власну мотивацію, встановити нові зв'язки. Участь у груповій роботі у якості тьютора має позитивний ефект і для студента-старшокурсника, зокрема сприяє: розвитку навичок активного слухання, публічного виступу, роботи у команді, набуттю вміння управляти груповими процесами, розширенню знань про динаміку групової роботи тощо [66, с. 69].

Як стверджують німецькі педагоги-дослідники, консультування майбутніх учителів набуває особливого значення під час стажування, що є завершальною фазою підготовки вчителя у ФРН. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг. Професор Паденборнського університету Е. Кьоніг (E. König) зазначає, що наставник-консультант як коуч забезпечує індивідуальну підтримку стажиста за такими напрямками: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і удосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі у підготовці підростаючого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо. Науковець наголошує, що коучинг це більше, ніж бесіда віч-на-віч – це структурований процес вирішення проблеми, що здійснюється за такими етапами: 1) орієнтування, що передбачає роз'яснення мети; 2) уточнення, на якому здійснюється вивчення ситуації і обставин; 3) розв'язання, метою якого є пошук шляхів виходу з проблеми; 4) завершення, результатом якого є складання конкретного плану дій [48, с. 14].

Отже, основними формами організації навчання в університетах ФРН є: лекція, семінар, тренінг, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів є

практико орієнтованою, спрямованою на розвиток професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога. Теоретична підготовка при цьому має практичну спрямованість і здійснюється з використанням методів рефлексії, кооперативного, проблемного, ситуаційного і дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів під час навчання в університеті та стажування, що реалізується у формі тьюторіалу та наставництва з використанням методу коучингу.

1.5. Професійно-педагогічна практика і стажування у процесі професійного розвитку майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл ФРН

Провідним компонентом реформованої системи педагогічної освіти у ФРН є практична підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл до професійної педагогічної діяльності. Введення нових елементів практики під час навчання в університеті було зафіксовано у земельних законах про підготовку учителів.

Серед нових видів практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів було виділено такі: практика на профпридатність – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті; практика-орієнтування – мінімум 1 місяць на першому році навчання; практика професійного поля (може бути шкільна або позашкільна) – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі, метою якої є визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи поза нею; практичний семестр – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки майбутніх магістрів. Підкреслимо, що навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, після якого дипломований магістр освіти (Master of Edukation) переходить у підпорядкування відповідного відділу земельного Міністерства освіти для проходження стажування, тривалість якого з 2011 року була зменшена з 24-ох до 18-ти місяців. Завершується стажування складанням другого державного

екзамену, після якого молодий педагог матиме повне право працювати вчителем у школі відповідного типу.

Результати усіх видів практики фіксуються у педагогічному портфоліо, оформлення якого є обов'язковим для зарахування практики та однією з умов допуску до подальшого стажування в школі після завершення навчання в університеті [37, с. 309]. Портфоліо – це систематизована задокументована інформація про розвиток професійної компетентності на кожному з практичних компонентів професійної педагогічної підготовки; це формальний доказ успішного завершення кожної фази підготовки вчителя [100, с. 344]. Оформлення портфоліо починається під час практики на профпридатність і є розгорнутим описом професійної біографії майбутнього фахівця-педагога. Наявність портфоліо є однією з умов допуску студента-майбутнього вчителя до проходження стажування в школі після завершення навчання в університеті.

Портфоліо складається із відкритої (обов'язкової) та приватної частин. Приватну частину складають плани уроків, анкети-опитувальники для учнів, плани проведення позашкільних заходів, роздаткові, демонстраційні матеріали, презентації, фото- та відеоматеріали за результатами проведених уроків чи заходів, власні спостереження, роздуми, нотатки тощо. Відкриту частину портфоліо складають матеріали для подальшого обговорення з учителем-наставником та викладачем університету. Обов'язковими компонентами цієї частини портфоліо є такі: 1) титульний аркуш з описом особистих даних; 2) карта цілей, де студент визначає персональні цілі практики; 3) протокол рефлексії індивідуального досвіду практики за чотирма стандартами.; 4) лист-узагальнення результатів практики, де за визначеними питаннями студент на основі отриманого досвіду окреслює орієнтири подальшого навчання і перспективи власного професійного розвитку; 5) відгуки про роботу практиканта від учнів, учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки і викладача університету [92, с. 9].

Орієнтовний протокол рефлексії був розроблений спільною робочою групою представників земельного Міністерства освіти, професорів

університетів, консультантів центрів шкільної практичної підготовки, працівників шкіл федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія. Протокол передбачає аналіз студентом власного досвіду практики за основними стандартами, затвердженими постановою земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.).

Розглянемо практичні компоненти університетської підготовки майбутніх учителів з урахуванням стандартів практики і розпочнемо з характеристики практики на профпридатність, яка є, на нашу думку, одним з результативних кроків у напрямі розвитку професійної відповідності в педагогічній галузі. Практику на профпридатність проходять абітурієнти, які у майбутньому прагнуть стати учителями. Цей вид практики не є складовою університетської фази підготовки, але є однією з умов допуску до проходження стажування після завершення навчання в університеті. Практика на профпридатність є першою зустріччю зі школою у якості місця роботи. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору, а основними завданнями є наступні: рефлексія власного досвіду навчання з позиції вчителя; створення уявлення про школу як про місце роботи; аналіз власних здібностей і можливостей, співвіднесення їх з вимогами обраного виду професійної діяльності; виокремлення проблемних пунктів своєї підготовки до професії; з'ясування здатності виконувати цю роботу у майбутньому; усвідомити правильності чи хибності вибору професії [100, с. 330].

Відповідальність за забезпечення проходження практики покладена на адміністрацію школи та відбувається за підтримки досвідченого вчителя (ментора), який пройшов відповідну підготовку в центрі шкільної практичної підготовки, на базі якого з 1 серпня 2011 року абітурієнти беруть участь у супроводжуваних семінарах. Це допомагає створити уявлення про необхідну теоретичну базу для ефективної реалізації педагогічної діяльності [25, с. 4].

Успішність проходження практики на профпридатність визначається за чотирма стандартами, затвердженими Міністерством освіти федеральної землі

Північний Рейн-Вестфалія: 1) випускник практики здатен сприймати і аналізувати ситуацію навчання кожного учня як індивідуальне учіння; 2) здатен брати на себе роль учителя і аналізувати свою поведінку; 3) сприймає і аналізує школу як єдину організацію і місце роботи, як поле власної практичної діяльності; 4) апробує і аналізує свої можливості у професійній педагогічній діяльності, оцінює вибір професії на основі здобутого досвіду [100, с. 331].

Таким чином під час практики на профпридатність абітурієнти задіяні не лише у навчальному процесі, вони отримують змогу повністю зануритись у шкільне життя, а саме: практиканти вивчають шкільні статuti, знайомляться з вимогами до проведення уроків, педагогічними ситуаціями, ведуть педагогічні спостереження за окремою дитиною або групою дітей, допомагають учням у виконанні домашніх завдань. Після такого ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти більш реально оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності чи хибності свого вибору.

Ключовим значенням практики на профпридатність є, на нашу думку, можливість набути першого практичного професійного досвіду, а саме: ознайомитись з діяльністю вчителя, не з позиції учня – сидячи за партою, а випробувати себе у якості майбутнього фахівця ще до початку навчання.

Під час навчання в університетах федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія на шляху до професії вчителя студенти мають два блоки практики: 1) для майбутніх бакалаврів – практика-орієнтування (1 місяць) і практика професійного поля (1 місяць); 2) для майбутніх магістрів – практичний семестр (5 місяців) [37; 63; 65].

За організацію і проходження студентами першого блоку практики відповідають центри підготовки вчителів при університетах. Їхніми головними завданнями є забезпечення науково-методичного супроводу практичної підготовки, підтримка взаємозв'язків зі школами, підготовка учителів-наставників, які здійснюватимуть супровід студентів-майбутніх бакалаврів під час практики-орієнтуванні та практики професійного поля.

Перший блок практики має кілька організаційних етапів, а саме: 1) підготовчий, на якому студент визначається з місцем проходження практики, оформлює супровідні документи і обов'язково бере участь у підготовчому семінарі в університеті; 2) практичний, під час якого студент здобуває досвід педагогічної діяльності в школі (практика-орієнтування) або у закладах позашкільної освіти (можливо під час практики професійного поля) та відвідує семінар-супровід в університеті; 3) заключний, що передбачає оформлення портфоліо, проведення заключних бесід студента з учителем-наставником, адміністрацією школи, викладачем університету, учнями та подальше оцінювання за модулем «Практика орієнтування» (всього 6 балів успішності) у другому семестрі та модулем «Практика професійного поля» (всього 6 балів успішності) у четвертому семестрі за програмою підготовки майбутнього вчителя освітнього ступеня «Бакалавр» [102, с. 5].

Встановлено, що під час практики-орієнтування студенти повинні комплексно поглянути на діяльність учителя в школі і критично оцінити свою власну роль і можливості у цьому виді зайнятості; встановити взаємозв'язки між уже набутих під час практики на профпридатність досвідом і теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту». Серед цілей практики-орієнтування можна виділити такі: оцінити свої знання з огляду достатності чи недостатності для забезпечення реалізації навчального процесу в школі; розвивати дослідницьку спрямованість навчання в університеті з метою поглиблення власних знань і здібностей; сформувати здатність до самоорганізації і тайм-менеджменту; розвивати комунікативну компетентність, оскільки комунікація та інтеракція є основою налагодження стосунків між людьми [63, с. 4].

Стандартами, що визначають успішність практики-орієнтування є такі: 1) випускник практики-орієнтування здатен комплексно і системно вивчати особливості професійної педагогічної діяльності; 2) здатен встановлювати взаємозв'язки між теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту» і конкретними педагогічними ситуаціями; 3) створювати власні ситуації

професійної педагогічної діяльності; 4) самостійно здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності та професійного розвитку [100, с. 341].

Практика-орієнтування дозволяє здобути і закріпити перші орієнтири педагогічної діяльності у школі, визначитися щодо ролі вчителя у цьому професійному полі і проаналізувати свої можливості. Узагальнюючи результати практики-орієнтування студент-практикант повинен дати відповіді на такі питання: що для мене означає бути вчителем?; які конкретні завдання я матиму?; які є труднощі в цій професії?; які страхи у мене виникають?; як я себе відчуваю перед класом?; яким є щоденний розпорядок роботи школи?; як підготувати хороший урок?; як вчителю попередити і подолати конфліктні ситуації?; на що потрібно звернути увагу під час роботи з учнями, батьками, колегами? [92, с. 23]. Ці завдання для самоаналізу спрямовані на розвиток пізнавальної активності студентів з метою покращення професійних якостей.

Наступною складовою блоку професійно-педагогічної практики майбутніх учителів освітнього ступеня бакалавра є практика професійного поля, основними цілями якої є такі: поглиблення досвіду, отриманого студентами під час практики-орієнтування; розширення уявлень про сферу професійної педагогічної діяльності; проекція теоретичних знань за блоком «Науки про освіту» на сферу позашкільної освіти; визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи альтернатив педагогічної діяльності поза нею [92, с. 6].

Відповідно до означених цілей майбутні учителі можуть проходити практику як безпосередньо в школі, так і у закладах позашкільної освіти. Осередками для проходження практики професійного поля можуть бути такі позашкільні установи: громадські молодіжні центри, церковні центри соціальної підтримки, центри служба зайнятості, консультативні центри для молоді при земельному Міністерстві освіти, асоціації вальфдорської педагогіки, центри реабілітації дітей та молоді (для вчителів спеціальних шкіл), культурно-мистецькі центри (для вчителів музики і образотворчого мистецтва), освітні

центри на базі виробничих підприємств (для вчителів професійних шкіл) тощо [102, с. 11].

Практика професійного поля може відбуватися і в школі, але у цьому випадку матиме іншу спрямованість, порівняно зі змістом практики-орієнтування, зокрема вона може здійснюватись за такими напрямками: підготовка і реалізація навчального проекту, реалізація соціальної роботи в школі, здійснення психолого-педагогічного консультування, проведення розвивальних соціально-психологічних тренінгів, організація дозвілля, реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу, адміністративна робота в школі тощо [102, с. 11].

Окремих стандартів для практики професійного поля не виокремлено. Так у розпорядженні земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.) зазначено, що блок практичної підготовки майбутніх учителів освітнього ступеня бакалавра має спільні стандарти, тому основними орієнтирами визначення успішності обох вищезгаданих бакалаврських практик є спільні чотири стандарти, зазначені під час розгляду практики-орієнтування [100, с. 341].

Практичним компонентом університетської підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл освітнього ступеня магістра є практичний семестр. Основні орієнтири для його реалізації на підготовчому, практичному і заключному етапах відображено у «Рамковій концепції структури і змісту практичного семестру підготовки учителів з освітнім ступенем магістра», яка була затверджена 14 квітня 2010 року Міністерством освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія. У цьому документі зазначено, що метою практичного семестру є забезпечити нерозривний зв'язок професійно орієнтованої теорії і практики, здійснити наукову і професійно-педагогічну підготовку студентів до виконання вимог школи і підготувати їх до проходження стажування. Практичний семестр передбачає набуття студентами досвіду підготовки та реалізації навчально-дослідницьких проектів, досвіду

планування, проведення та аналізу уроків, психолого-педагогічного супроводу учнів [77, с. 2].

Для забезпечення успішної реалізації практичного семестру університет повинен забезпечити:

– підготовку студентів до практичного семестру на основі поєднання науки і практики за напрямками «Науки про освіту» і «Дидактика» (2 або 3-ох предметів викладання). Досягнення цієї мети забезпечується через участь студентів у відповідних семінарах, де вони вчаться планувати, проводити і оцінювати навчально-дослідні проекти за вказаними вище напрямками підготовки. На цих семінарах студенти повинні визначити, проаналізувати і здійснити рефлексію основних завдань професійної педагогічної діяльності в школі на основі педагогічних, психологічних, соціологічних, дидактичних теорій і розвивати свою професійну компетентність;

– розробку та реалізацію кожним студентом-практикантом навчально-дослідних проектів – мінімум одного проекту психолого-педагогічного спрямування і мінімум одного дидактичного (за предметом викладання). Вони можуть бути інтегровані. Усі проекти повинні бути письмово оформлені та представлені у портфоліо;

– коригування і внесення змін до проектів, оскільки кожен з них передбачає планування, реалізацію, оцінювання не лише у рамках уроків, а й відповідати умовам і запитам школи, де майбутній учитель буде проходити практику. Для координації і узгодження проектів із реаліями конкретної школи під час практичного семестру університет проводить семінари-супроводи за напрямками: «Науки про освіту» і «Дидактика». У цих семінарах студенти разом із викладачем уточнюють окремі аспекти планування, проведення і оцінювання проектів під час їх реалізації в школі;

– оцінювання результатів практичного семестру на основі аналізу студентських портфоліо, допомогу майбутнім учителям у визначенні перспектив подальшого професійного розвитку [77, с. 7].

Наприклад, підготовчий етап практичного семестру в Кельнському університеті (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) передбачає відвідування студентами таких семінарів: 1) за блоком «Науки про освіту»; 2) з дидактики двох дисциплін, де також враховано компонент спеціальної педагогіки; 3) семінари за профільним предметом, де студенти разом із викладачем опрацьовують можливі теми для реалізації шкільних проектів у контексті дослідного навчання. У кінці підготовчого етапу майбутні учителі повинні визначитися з місцем проходження практики і презентувати плани своїх навчально-дослідних проектів у письмовому вигляді. Успішне виконання цього завдання є допуском до практичного семестру [65, с. 4].

Установами-учасниками підготовки вчителів освітнього ступеня магістра є школа і центр шкільної практичної підготовки, які забезпечують реалізацію практичного семестру у такий спосіб:

- супровід студентів у школі під час практичного семестру здійснюють консультант центру шкільної практичної підготовки і вчитель-наставник зі школи, де студент проходить практику. Вони надають підтримку у реалізації навчально-дослідних проектів, сприяють розвиткові пізнавальної активності студентів-практикантів, підтримують університетську підготовку на місці реалізації проекту – в школі;

- учитель-наставник системно, комплексно, відповідно до стандартів сприяє виконанню студентами-практикантами навчально-дослідних проектів. Бажаним є узгодження мети і завдань проектів з адміністрацією школи. Питання реалізації проекту, що потребують уточнення, вирішуються на семінарах-супровадах в університеті;

- учитель-наставник допомагає спланувати і реалізувати окремі елементи проекту – уроки – у відповідності до визначеної освітньої мети. Уроки із супроводом учителя-наставника повинні бути розділені на обидва предмети викладання і складати в сукупності 70 уроків. Запропонований розподіл не є сталим і може бути переглянутий [77, с. 8].

Консультант центру шкільної практичної підготовки вчителів забезпечує супровід студента-практиканта наступним чином:

- узгоджує з університетом зміст обов'язкового курсу «Вступ до спеціальності», щоб підготувати майбутніх учителів до відповідальної і самосійної діяльності в школі. Основними питаннями, що розглядаються у межах курсу є такі: використання теоретичних знань, здобутих в університеті, конкретних педагогічних ситуаціях і під час уроку; планування уроків, що передбачає підготовку зразків для планування студентами уроків і відбору конкретних завдань; використання дидактичних знань за предметом викладання під час планування і проведення уроків; використання медіа-ресурсів під час уроку; вимоги до оцінювання успішності учнів.

- консультує щодо планування, проведення і аналізу уроків. Перший урок студента-практиканта буде використаний для ретельного аналізу його елементів, визначення сильних сторін і основних аспектів, що потребують доопрацювання, що і стане темою для подальшого обговорення.

- здійснює аналіз уроків у контексті групового стажування та їхню відеофіксацію для подальшого обговорення за участю досвідчених вчителів того самого чи іншого предмету викладання з подальшим оформленням ними заключних відгуків;

- організовує відвідування студентами-практикантами уроків учителя-наставника та інших досвідчених учителів з подальшими консультативними бесідами з ними;

- забезпечує узгодження способів вирішення проблем виховання;

- надає роз'яснення і підтримку під час визначення і оцінювання успішності учнів [77, с. 9].

Німецькі дослідники А. Зайдель (A. Seidel), К. Шпек (K. Speck), В. Шубарт (W. Schubarth), професори Потсдамського університету (федеральна земля Бранденбург), зазначають, що необхідною умовою успіху практичного семестру є забезпечення взаємодії між університетом, центром шкільної практичної підготовки і школою [89, с. 290]. На основі аналізу концепції

практичного семестру нами було виділено такі аспекти забезпечення взаємодії між цими установами [77]:

- стандартизована процедура розподілу студентів-практикантів за місцями проходження практики (відповідно до розділу 4 концепції);
- проведення спільних попередніх зустрічей представників університету, центру і школи для узгодження напрямів діяльності студентів-практикантів у школі і забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів в університеті;
- організація і проведення спільних науково-практичних і науково методичних масових заходів для забезпечення обміну інформацією та зв'язку між підготовкою в університеті і безпосередньою практичною діяльністю майбутнього вчителя у школі з метою його професійного розвитку;
- постійний обмін інформацією з використанням медіаресурсів між університетом і центром для подальшого узгодження навчальних планів відповідно до вимог практичної педагогічної діяльності;
- спільне обговорення результатів практичного семестру викладачами університетів разом з представниками центру і вчителями школи;
- підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів під час практичного семестру. Це передбачає організацію і щорічне проведення курсів, семінарів, практикумів та інших заходів для вчителів-наставників та викладачів університету, адже забезпечення якості підготовки майбутніх учителів залежить не лише від оптимізації університетських освітніх програм, але й від педагогів, що супроводжують їх під час практики.

Практичний семестр в школі закінчується спільним підведенням підсумків студентом-практикантом, вчителем-наставником і консультантом центру шкільної практичної підготовки. Ця співбесіда не є екзаменом і не оцінюється, а проходить у вигляді зворотного зв'язку, щоб студент зміг критично оцінити результати практики, визначити свої переваги і напрями

професійного розвитку на які особливо треба звернути увагу для підвищення ефективності педагогічної діяльності [77, с. 16].

Основою для екзаменаційного оцінювання результатів практичного семестру в університеті є такі компоненти портфоліо: 1) наукове обґрунтування навчально-дослідного проекту з урахуванням основних питань навчання і наuczіння учнів; 2) результати навчально-дослідного проекту, зокрема планування, проведення, оцінювання та інтерпретації уроків як основних його компонентів; 3) рефлексія індивідуального досвіду у вигляді протоколу і листа-узагальнення [77, с. 16].

Екзамени відбуваються за двома напрямками підготовки, а саме: 1) блок «Науки про освіту»; 2) «Дидактика» одного (або двох) предметів викладання. Можливе також проведення одного інтегрованого іспиту за результатами практичного семестру. Відповідно до кожного з напрямів підготовки майбутній учитель повинен представити результати навчально-дослідних проектів. Екзамени проводяться викладачами університету, до яких можуть також приєднатись вчителі-наставники і консультанти центру шкільної практичної підготовки вчителів, але не у якості екзаменаторів, а як експерти для подальшого обговорення перспектив професійного розвитку майбутнього вчителя [77, с. 15].

Успішність практичного семестру визначається за такими стандартами: 1) випускник практичного семестру здатен здійснювати планування, проведення і аналіз основних елементів шкільного навчання і наuczіння на основі наукових знань з предмету викладання і його дидактики, наукових знань блоку «Науки про освіту»; 2) здатен застосовувати і аналізувати концепції і методи оцінювання успішності, педагогічної діагностики та індивідуального супроводу; 3) сприймати та виконувати виховні завдання школи; 4) планувати науково-обґрунтовані дослідження професійного поля школи, проводити і аналізувати їх у взаємозв'язку науки і практики; 5) розвивати власну професійну Я – концепцію [77, с. 4; 100, с. 332].

Навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, одним з компонентів якого є оцінювання портфоліо, де майбутній учитель описує досвід усіх практичних компонентів, починаючи з практики на профпридатність [100]. Після успішного складання першого державного екзамену претендент на посаду вчителя загальноосвітньої школи отримує диплом освітнього ступеня магістра і переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти місяців. Супровід стажування здійснює консультант центру шкільної практичної підготовки та вчитель-наставник школи, куди за земельним розподілом направляється стажист. Викладачі університетів у цьому випадку суттєво не впливають на процес стажування. Вони виступають тепер у якості членів експертної групи з питань узгодження змісту підготовки майбутніх учителів у період навчання в університеті та під час стажування [35].

Стажування розподіляється на три фази. Коротко охарактеризуємо кожен з них. Зокрема перша фаза, що триває 3 місяці (травень – липень або листопад – січень), передбачає знайомство зі школою, введення в роботу, спостереження, проведення уроків під супроводом учителя-наставника. На цій фазі підготовки стажист не проводить самостійних уроків, що дозволяє уникнути ситуацій психологічного дискомфорту [35, с. 11].

Під час другої фази тривалістю 12 місяців (серпень – липень або лютий – січень) стажист поєднує самостійне проведення уроків у школі, відповідно до програм шкільних семестрів, із заняттями на базі центру шкільної практичної підготовки. Зокрема в центрі він відвідує семінари і отримує консультації з елементами коучингу. Кількість щотижневих обов'язкових уроків, що включає уроки-спостереження, уроки під супроводом (на першій фазі), самостійне проведення занять (на другій фазі), складає у новому форматі стажування 14, замість 12 годин на тиждень. Це відкриває можливість отримати більше фахових консультацій і підтримки від учителя-наставника і колег у школі. Також кожного тижня стажист відвідує в середньому 7 семінарів на базі центру шкільної практичної підготовки [35, с. 12].

Як підкреслюють представники Міністерства освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, Р. Гердес (R. Gerdes) і Д. Аннас-Зілер (D. Annas-Sieler) розвиток професійної компетентності вчителів передбачає не лише спеціально-предметну, предметно-дидактичну і психолого-педагогічну підготовку, а й високий рівень розвитку особистісної компетентності, тому одним з головних завдань консультантів центру є надання персональної підтримки кожному стажерові, зокрема такого спрямування [35, с. 12]: утвердження персональної професійної позиції; уточнення професійної ролі через узгодження (з урахуванням гендерних особливостей) власних очікувань і уявлень; розвиток персональних цілей і визначення перспектив професійного розвитку; подолання буденності; аналіз власної поведінки і подальший розвиток позитивних її проявів; розвиток персональних стратегій подолання ускладнень; утвердження власної позиції у ситуаціях прийняття рішень; розвиток особистісного потенціалу вчителя для ефективного виконання ним професійної педагогічної діяльності.

Підготовка вчителів у центрі шкільної практичної підготовки здійснюється у взаємодії зі школою з метою опрацювання стандартів і відбору тем семінарів відповідно до нагальних вимог практики. Школа є місцем безпосередньої підготовки вчителя. Головна роль у цьому процесі належить учителю-наставнику. Він за дорученням дирекції школи забезпечує постійну співпрацю між школою і центром, що полягає в уточненні завдань підготовки, узгодженні концепції супроводу стажиста учителем-наставником і консультантом центру [35, с. 13].

Третя фаза, термін якої 3 місяці (серпень – жовтень або лютий – квітень), є завершальною, екзаменаційною. За новим форматом стажування екзамен орієнтований на визначення наявності у стажиста компетентностей, затверджених Конференцією міністрів освіти і культури у стандартах підготовки вчителів. Оскільки компетентність проявляється у діяльності, то попередній обов'язковий компонент екзамену – домашня робота – був скасований, а сам екзамен став пролонгованим у часі і орієнтованим на аналіз

процесу педагогічної діяльності стажиста. Таким чином оцінюванню підлягає весь період стажування і здійснюється за участю двох сторін – школою і центром шкільної практичної підготовки [20; 35; 71] .

Зміни формату стажування стосувалися не лише його структури і тривалості, а й ініціювали створення нового курікулуму підготовки учителів під час стажування, в основу якого були покладені стандарти Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року та від 16 жовтня 2008 року, що підтверджує спрямованість на розвиток неперервної педагогічної освіти. Єдині стандарти для підготовки учителів в університеті та під час стажування надають претендентам на посаду вчителя упевненості у значимості та продовжуваності їхньої університетської підготовки [46].

Для реалізації практико орієнтованої підготовки учителів під час стажування у новому курікулумі було виділено 6 полів діяльності вчителя. На базі цих полів діяльності відбувається розвиток відповідних компетентностей стажерів у школі. Всі поля не є ізольованими і взаємопов'язані один з одним, а розподіл їх у курікулумі відбувається умовно для конкретизації змісту підготовки вчителів. Означимо 6 полів діяльності вчителів у такму переліку [46, с. 5]: 1) проведення уроків, створення стійкого процесу учіння; 2) реалізація виховних завдань школи і уроків; 3) виявлення, підтвердження, оцінювання і стимулювання успішності; 4) консультування учнів і батьків; 5) врахування індивідуальних особливостей учнів (особливі потреби у навчальні, культурні і соціальні умови життя тощо); 6) співпраця з установами системи шкільної освіти, орієнтованими на розвиток школи [46, с. 5].

У курікулумі стажування кожне з полів професійної діяльності вчителів деталізоване за такими пунктами: 1) ситуації безпосередньої практики, що стосуються професійного поля; 2) ключові питання, які можуть виникнути у вчителя у ситуаціях професійного поля; 3) зміст підготовки – знання, необхідні вчителю для вирішення означених питань і ефективної діяльності у ситуаціях поля професійної діяльності вчителя [46, с. 5].

Сконцентруємо увагу на змісті підготовки стажистів відповідно до кожного з полів професійної діяльності вчителя.

Перше поле професійної діяльності вчителя «Проведення уроків, створення стійкого процесу учіння» передбачає оволодіння знаннями у таких галузях: педагогічна діагностика; знання освітніх програм, навчальних планів окремої школи; критерії успішності уроків, систематичне підвищення якості уроків; дидактичні основи уроку, орієнтація на розвиток компетентностей, відбір змісту завдань відповідно до форми організації уроків; когнітивні стратегії навчання; індивідуальна підтримка і супровід; подолання ускладнень у навчанні; розвиток знань, умінь і навичок; організація групової навчальної діяльності; урахування індивідуальних темпів навчання; оцінювання (самооцінка, зовнішня оцінка, онлайн-оцінювання), концепції шкільного оцінювання [46, с. 6].

Друге поле професійної діяльності вчителя «Реалізація виховних завдань школи і уроків» вимагає орієнтуватись у таких галузях: юридичні вимоги і зобов'язання; професійна етика, роль учителя у виховному процесі, рольові моделі; виховання толерантності і демократії; захист прав людей з обмеженими можливостями; організація школи (розпорядок роботи, організація виховних заходів, шкільних програм); управління класом; соціальне виховання, врахування гендерних особливостей; діагностика та менеджмент конфліктів; безпека життєдіяльності, попередження нещасних випадків [46, с. 7].

Третє поле професійної діяльності вчителя «Виявлення, підтвердження, оцінювання і стимулювання успішності» передбачає оволодіння знаннями у таких галузях: положення Закону про освіту та інших нормативно-інструктивних документів щодо організації і проведення екзаменів, укладання навчальних планів і керівних приписів школи; стимулювання та індивідуалізація навчання; науково обґрунтовані діагностичні процедури виявлення успішності (рівня навчальних досягнень, прогресу навчання, навчальних проблем) та індивідуальний супровід; вимоги і критерії оцінювання

успішності; контроль навчальної успішності і зворотній зв'язок як інструмент оцінювання власної діяльності [46, с. 8].

Четверте поле професійної діяльності вчителя «Консультування учнів і батьків» вимагає знань за такими галузями: юридичні і внутрішньошкільні вимоги до консультування; спеціальна комунікативно-консультативна компетентність і основи ведення бесіди; концепції ведення консультування у школі (попередження наркоманії, фізичного і сексуального насильства тощо); індивідуальна підтримка і консультування; спеціальне консультування опікунів і партнерів школи [46, с. 9].

П'яте поле професійної діяльності вчителя «Врахування індивідуальних особливостей учнів (особливі потреби у навчальні, культурні і соціальні умови життя тощо)» передбачає оволодіння знаннями з таких тем: юридичні вимоги і внутрішньошкільні розпорядження; діагностичні методи в шкільній практиці; спеціально-педагогічний супровід, загальна освіта та інклюзія; індивідуальний супровід в системі шкільної освіти людей з обмеженими фізичними і психічними можливостями, обдарованих дітей, мігрантів, хлопчиків і дівчаток; сприяння вивченню німецької мови на уроках з усіх дисциплін [46, с. 10].

Шосте поле професійної діяльності вчителя «Співпраця з установами системи шкільної освіти, орієнтованими на розвиток школи» передбачає опанування знань за такими напрямками: правові основи і принципи співпраці; робота в полі-професійних командах; колегіальне прийняття рішень; використання інновацій на уроках і для розвитку школи; ефективне самоуправління та управління ресурсами; інструменти внутрішнього та зовнішнього оцінювання діяльності школи (зворотній зв'язок, аналіз якості) [46, с. 11].

Отже, реформована система педагогічної освіти ФРН набула більшої практичної спрямованості завдяки введенню нових практичних компонентів до університетської підготовки учителів. Змін, як структурних, так і змістовних, зазнала також друга фаза підготовки вчителів – стажування, під час якого практична орієнтація підготовки вчителя-стажиста є домінуючою.

Підкреслимо, що значна увага під час проходження студентами практик і стажування приділяється рефлексії власного досвіду, що допомагає критично оцінити свої можливості й визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Встановлено, що німецькі науковці наголошують на необхідності спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів, оскільки ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики та стажування.

1.6. Перспективи використання ідей німецького досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної педагогічної освіти України

Порівняльний аналіз психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у вищих навчальних закладах ФРН та України дає можливість виокремити прогресивні ідеї німецького досвіду педагогічної освіти, які є актуальними і перспективними для підготовки вчителів у нашій країні.

1. Оновлення змісту навчальних програм з орієнтуванням на вимоги практичної педагогічної діяльності. Зокрема відзначено, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно, теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних наук, соціології та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею. Означені положення повністю відповідають висновкам німецьких дослідників про те, що компетентності проявляються і розвиваються в діяльності. Відповідно, зміст, форми і методи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів повинні відповідати вимогам безпосередньої

практичної педагогічної діяльності та готувати вчителя до самостійної і відповідальної її реалізації в школі та поза нею.

Оскільки у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) серед стратегічних напрямів розвитку освіти задекларовано необхідність модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях, досвід формування змісту курікулумів і навчальних планів університетів ФРН є особливо актуальним для нашої країни.

Зазначимо, що зміст навчальних планів підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» в німецьких університетах розкриває важливі теми, що відображають сучасний стан освіти і майбутні перспективи її розвитку, зокрема вони орієнтовані на методику роботи з неординарними, обдарованими дітьми та дітьми з особливими потребами. У навчальних планах представлені також проблеми полікультурної освіти, проблеми викладання в сільських та міських школах та інші, які майже не розглядаються в процесі педагогічної підготовки вчителів України.

На нашу думку, важливим для реформування педагогічної освіти в нашій країні буде дослідження та впровадження навчальних курсів та програм, аналогічних до тих, що використовуються в німецьких університетах, зорієнтованих на відповідність сучасним світовим тенденціям та врахування потреб професійного середовища. Компетентність у галузі педагогічної освіти, відповідність вимогам професійного середовища підвищують конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, відкривають широкі перспективи для самовдосконалення та навчання впродовж життя.

2. Розширення форм і методів організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі практико орієнтованого та особистісно орієнтованого підходів до освітнього процесу в університеті.

У системі професійної підготовки вчителів у ФРН спостерігається орієнтація на неперервність педагогічної освіти, навчання протягом життя. Практико орієнтований і особистісно орієнтований підходи до організації психолого-педагогічної підготовки вчителів дають змогу створити максимально сприятливі умови для розвитку здібностей студента, підготувати фахівця, здатного до само організованої діяльності. Особливе значення у цьому контексті мають активні методи кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання, коли кожен студент перебуває у активній позиції, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери.

Зазначимо, що під час дослідження було виділено ряд характеристик української системи підготовки вчителів, а саме: домінування лекційної форми викладання навчального матеріалу, коли студент перебуває переважно у пасивній позиції; переважання гностичного підходу до психолого-педагогічної підготовки, за якого студенти мають справу не з контекстом професійної діяльності, а з навчальними предметами; головною метою навчання залишається формування міцних науково-предметних знань, коли підготовка студентів концентрується на вивченні педагогіки і психології як наук, а не як інструменту пізнання процесів і явищ професійної діяльності вчителя.

У цьому контексті для оптимізації психолого-педагогічної підготовки вчителів у нашій країні важливого значення набуває використання досвіду німецьких колег з організації семінарських, практичних занять та підготовки до практики, зокрема з використанням:

- методів колективного навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим;
- методів проблемного навчання, орієнтованих на вирішення комплексних проблем професійної педагогічної діяльності, що передбачає їх розв'язання у малих групах за такими етапами: постановка проблеми, визначення шляхів її розв'язання, самостійне вивчення додаткової інформації, вибір оптимального шляху розв'язання проблеми;

– методів ситуаційного навчання, основними характеристиками яких є: засвоєння знань, набуття вмінь і навичок в умовах, наближених до реальної практики; активізація самостійної діяльності студентів, залучення до роботи усієї групи; визначення перспектив використання набутих знань і вмінь у контексті професійної діяльності вчителя; обов'язкова вербалізація процесів розв'язання проблеми; рефлексія досвіду вирішення ситуації;

– методів дослідного навчання, що передбачають планування і реалізацію студентами навчально-дослідних проектів під час практики в школі, участь у науково-дослідних проектах у рамках виконання кваліфікаційних робіт бакалавра і магістра;

– методу рефлексії, що широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школах ФРН і передбачає аналіз студентами індивідуального досвіду педагогічної діяльності, самостійне визначення перспектив власного професійного розвитку;

– тренінгових занять для підготовки до професійно-педагогічної практики, метою яких є відпрацювання здібностей, закріплення репертуару поведінки, розвиток соціально-комунікативної компетентності студентів. Тренінг є мобільною формою ефективного поєднання педагогічної теорії і практики, яка відзначається діяльнісною спрямованістю, прикладним характером, розкриває потенціал як особистості й групи;

– способів організації самопідготовки студентів у формі тьюторіалів, що дає змогу кожному з них оцінити ефективність власних стратегій навчання, проаналізувати мотивацію професійного розвитку;

– методу коучингу для забезпечення індивідуальної підтримки майбутнього вчителя за такими напрямками: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і удосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі у підготовці підростаючого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо.

3. Вдосконалення педагогічної практики як інтегральної складової професійної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням сучасних освітніх технологій.

У процесі дослідження з'ясовано, що в німецьких університетах значна увага приділяється професійно-педагогічній практиці у загальноосвітніх школах з подальшою рефлексією студентами-практикантами індивідуального досвіду педагогічної діяльності. Відтак вважаємо, що прогресивні ідеї реформування практичних компонентів університетської підготовки вчителів у ФРН на початку ХХІ століття можуть бути дієвими у вирішенні означених вище проблем забезпечення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів України. Особливого значення, на нашу думку, набувають такі аспекти німецького досвіду педагогічної освіти:

- створення на базі університетів центрів підготовки вчителів, котрі забезпечують науково-методичний супровід практики, проводять моніторинг актуальних проблем навчання і викладання, здійснюють підготовку студентів до практики в школі;

- налагодження взаємодії між установами, що забезпечують проходження практик студентами: університетом, школою і центром шкільної практичної підготовки, що підпорядковується земельному Міністерству освіти;

- система наставництва, оскільки супровід студента-практиканта безпосередньо в школі забезпечують досвідчений вчитель, що пройшов відповідну підготовку, консультант центру шкільної практичної підготовки і викладач університету;

- планування, проведення і оцінювання студентами навчально-дослідних проектів, які вони реалізують в школі під час практики;

- оформлення студентами портфоліо, обов'язковими компонентами якого є: 1) карта цілей, що передбачає визначення власних цілей практики; 2) протокол індивідуального досвіду педагогічної діяльності; 3) лист-узагальнення результатів практики, де студент-практикант окреслює орієнтири подальшого навчання і перспективи власного професійного розвитку;

4) відгуки про роботу студента-практиканта від учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету, учнів;

– спеціальна підготовка та підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів, оскільки, як підкреслюють німецькі науковці, ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики та стажування.

Особливого значення у контексті практико орієнтованої підготовки вчителів, на нашу думку, набуває практика на профпридатність, яка є першою зустріччю абітурієнта зі школою у якості місця роботи. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору. Після ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти більш реально оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності чи хибності свого вибору. Ключовим значенням практики на профпридатність є, на нашу думку, можливість набуття першого професійного досвіду: ознайомитись з діяльністю вчителя, не з позиції учня – сидячи за партою, а випробувати себе у якості майбутнього фахівця ще до початку навчання. Впровадження цієї ідеї німецького досвіду педагогічної освіти в українському освітньому просторі може бути, на нашу думку, одним з результативних кроків у напрямі розвитку професійної відповідності в педагогічній галузі.

4. Урахування потреб конкретної місцевості у підготовці вчителів.

Перспективним напрямком удосконалення української системи педагогічної освіти вважаємо налагодження зв'язків між вищими та загальноосвітніми закладами певного регіону та здійснення підготовки вчителів згідно із замовленням загальноосвітніх навчальних закладів. Такий підхід є актуальним у практиці університетів та вищих педагогічних шкіл ФРН. Так, університети тісно співпрацюють з іншими навчальними закладами регіону, що дає можливість своєчасно прогнозувати нестачу педагогічних працівників певної спеціалізації на перспективу.

На основі вивчення змісту, форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, аналізу професійно-педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах ФРН можемо зробити висновок, що підготовка фахівців-педагогів у Німеччині є комплексною, багаторівневою, спрямованою на розвиток ключових і професійних компетентностей, основою яких є інтегровані міждисциплінарні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук у їхній нерозривній єдності. Важливими компонентами психолого-педагогічної підготовки вчителів у цій країні є педагогічна рефлексія, методи кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання, які дають змогу враховувати особистісні якості студентів.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розробити рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей німецького досвіду психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл для оновлення української системи професійної педагогічної освіти на стратегічному, теоретичному та організаційно-педагогічному рівнях.

Стратегічний рівень: нормативно-правове врегулювання професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в Україні відповідно до вимог Болонського процесу та з урахуванням конструктивного досвіду законодавчого унормування педагогічної освіти у ФРН; поєднання централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти; здійснення переходу від розпорядчого до регулюючого управління педагогічною освітою; забезпечення автономії педагогічних вищих навчальних закладів.

Теоретичний рівень: узгодження понійно-термінологічного апарату, що використовується німецькою та українською фаховою спільнотою в умовах створення Європейського простору вищої освіти, зокрема щодо ключових параметрів психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл; розробка нової концепції структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах за принципами міждисциплінарності, модульності, рефлексивності; розробка технологій

організації та включення нової концепції в контекст освітньої діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл.

Організаційно-педагогічний рівень: посилення практичних, прикладних аспектів змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл, що можливо не за рахунок введення нових предметів, а через зміну вектора їхньої спрямованості: від декларативних знань до процедурних; посилення проблемно-базованої, дослідної, кооперативної спрямованості психолого-педагогічної підготовки; орієнтування на діяльнісне освоєння змісту психолого-педагогічної освіти через інтерактивні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; заміна традиційної ролі викладача на роль наставника.

Висновки до розділу 1

Під час дослідження виявлено такі основні орієнтири реформування професійної педагогічної освіти у ФРН на початку XXI століття: перехід на ступеневу систему підготовки (бакалавр – магістр), пошук оптимальної моделі підготовки педагога-бакалавра (професіоналізація чи полівалентність), забезпечення змістової і структурної єдності педагогічної освіти, налагодження зв'язків між теорією і практикою, утворення на базі університетів центрів підготовки учителів для забезпечення взаємодії зі школами, створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної професійної Я-концепції на основі рефлексії досвіду педагогічної діяльності.

Встановлено, що процеси реформування професійної педагогічної освіти у ФРН задекларовані у відповідних законодавчих та нормативно-інструктивних документах федерального і регіонального значення: Основний закон ФРН (Конституція), Рамковий закон «Про вищу освіту», земельні закони, а саме: «Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти, зокрема: «Про

організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого державного екзамену», «Про організацію стажування» та постанови Конференції міністрів освіти і культури.

Характеристиками, притаманними німецькій системі професійної педагогічної освіти є такі: врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, освіти дорослих і підвищення кваліфікації здійснюється земельними урядами, що дозволяє враховувати вимоги конкретної місцевості; неперервність, що забезпечується послідовністю трьох фаз, зокрема навчання в університеті, стажування в школі та подальшої (післядипломної) освіти; функціонування в структурі університетів центрів педагогічної підготовки, котрі забезпечують підготовку студентів до практики і вчителів-наставників, які здійснюють педагогічний супровід практикантів у школі; функціонування центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковуються земельним Міністерствам освіти і забезпечують супровід студентів-практикантів під час магістерської практики та стажування в школі; обов'язковий магістерський рівень для усіх претендентів на посаду вчителя та стажування протягом 18-ти місяців; міждисциплінарність підготовки майбутніх учителів в університетах ФРН, що здійснюється за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика.

Встановлено, що блок «Науки про освіту» відображає зміст психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл; охоплює багато суміжних дисциплін, переважно педагогіку, психологію, соціологію; має функцію наукового обґрунтування педагогічної діяльності; забезпечує педагогічну професіоналізацію і сприяє формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальне завдання блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії.

Ключовими принципами структурування змісту підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» в університетах ФРН є наступні: міждисциплінарності, модульності, рефлексивності. Підкреслено, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних наук, соціології та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею.

Основними формами організації навчання в університетах ФРН є лекції, семінари, тренінги, колоквиуми, професійно-педагогічні практики, самостійна робота. Психолого-педагогічна підготовка вчителів є практико орієнтованою, спрямована на розвиток професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога. Теоретична підготовка при цьому має практичну спрямованість і здійснюється з використанням методів рефлексії, кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів під час навчання в університеті, практики в школі і стажування, який реалізується у формі тьюторіалу, наставництва (менторства) з використанням методу коучингу.

Реформована система педагогічної освіти Німеччини набула більшої практичної спрямованості завдяки введенню нових практичних компонентів до університетської підготовки учителів, а саме: практики на профпридатність, практики-орієнтування, практики професійного поля, практичного семестру. Змін, як структурних, так і змістових, зазнала також друга фаза підготовки вчителів – стажування, під час якого практична орієнтація підготовки вчителя-стажиста є домінуючою.

Аналіз німецького досвіду психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл у університетах дав змогу розробити

рекомендації щодо творчого використання його ідей у оновленні професійної педагогічної освіти в Україні, зокрема на стратегічному, теоретичному та організаційно-педагогічному рівнях.

Підсумовуючи, зазначимо, що перспективи подальших порівняльних досліджень вбачаємо у вивченні діяльності центрів підготовки вчителів на базі університетів, центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковані земельним Міністерствам освіти, та визначенні особливостей професійної педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл під час стажування, що є другою фазою підготовки педагогічних кадрів у ФРН.

Література до розділу 1

1. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України [Текст] : матеріали методологічного семінару / АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ: Пед. думка, 2009. – 359 с. – С. 19–33.

2. Махия Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Махия Наталія Володимирівна; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького – Кіровоград., 2009. – 20 с.

3. Arnold R. Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften / Rolf Arnold // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 125–126.

4. Aufgaben der Kultusministerkonferenz. – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmk.org/kmk/aufgaben.html (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

5. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Kurzfassung der Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase / Jürgen Baumert, Erwin Beck, Klaus Beck und andere. – Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007. – 13 s.

6. Biethahn U. Methoden im Unterricht – Anregungen für Schule und Lehrerbildung / Ulf Biethahn, Peter Gregersen, Gudrun Schröder, Ekkehard Sprenger u. a. – Kronshagen : Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2012. – 38 s.

7. Blömeke S. Universität und Lehrerbildung / Sigrid Blömeke. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2002. – 186 s.

8. Boutaoui N. Pro-L-Workshops für Lehramtsstudierende. Mit berufsfeldnahen Trainings dem Theorie-Praxis-Gefälle entgegen treten / Nora Boutaoui, Johannes Appel // Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre / Peter A. Zervakis (Leiter des Projekts nexus der HRK) – Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2014. – Auflage 1 (Juni). – S. 28–29.

9. Bremisches Schulgesetz vom 28. Juni 2005 // Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz. – Bremen : Die Senatorin für Kinder und Bildung; Freie Hansestadt Bremen, 2016. – S. 4–33.

10. Brinkmann H. Die neue Staatsprüfung. Der reformierte Vorbereitungsdienst / Heinz Brinkmann, Ulrike Kropp // Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 20–22.

11. Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte / Jürgen Oelkers (Vorsitzender) // Reform der Lehrerinnen-und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Stand: Mai 2011. – Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2011. – 14 s. – [Електроннийресурс]. – Режим доступу: http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf (23.01.2006). – Назва з екрану. – Мова нім.

12. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa / Brigitte Lohmar, Thomas Eckhardt

(Bearbeitung). – Bonn, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014. – 364 s.

13. Das Eignungspraktikum Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009: Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010. – 37 s.

14. Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung // Wissenschaftsrat. – Drucksachen 5065/01 von 16. Oktober 2001. – Berlin: Wissenschaftsrat, 2001. – 78 s.

15. Fölling-Albers M. Situiertes Lernen in der Lehrerbildung / Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger, Dženana Mörtl-Hafizović // Zeitschrift für Pädagogik. – 2004. – Nr. 50, Heft 5 (September-Oktober). – S. 727–747.

16. Gebiet und Bevölkerung – Fläche und Bevölkerung. Stand 31.12.2014 // Statistische Ämter des Bundes und der Länder. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrta1.asp (20.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

17. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000). – КМК, 2000. – 6 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

18. Gerdes R., Annas-Sieler D. Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW / Reinhard Gerdes, Dorothee Annas-Sieler // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 10–13.

19. Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014 //

Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin. – Berlin, 2014. – Nr. 4 (19.02.2014). – S. 49–54.

20. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 14 (25.09.2009). – S. 308–313.

21. Hasselhorn M. Bildung in Deutschland 2014 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen / Autorengruppe: Marcus Hasselhorn, Martin Baethge, Hans-Peter Füssel u.a. – Bielefeld: Bertelsmann, 2014. – 342 s.

22. Havers N. Trainings als innovative Methoden der Lehrerbildung / Norbert Havers // Innovation durch Bildung / I. Gogolin (Herg.). – Oplanden: Leske+Budrich, 2003. – S. 275–285.

23. Hochschulrahmengesetz von 19. Januar 1999 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1999. – Teil I, Nr. 3 (27.12.1999). – S. 18–34.

24. Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 «Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen» (Informationsschrift der KMK vom 01.02.2002). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2002. – 12 s.

25. Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen // Beilage Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012. – Januar (Nr. 1). – 12 s.

26. Kiper H. Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven / Hanna Kiper // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 127–131.

27. König E. Neue Beratung mit Coachingelementen / Eckard König // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 14–16.

28. Ladenthin V. Bildungswissenschaft? / Volker Ladenthin // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 132–133.

29. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015). – KMK, 2015. – 89 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

30. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. – 5 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

31. Löhrmann S., Schulze S. Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung: Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013 / Sylvia Löhrmann, Svenja Schulze. – Düsseldorf : Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013. – 47 s.

32. Mack A. Kompetenzentwicklung / Alfred Mack // Tag der Lehre 2001. Innovatives Lehren und Lernen. – Karlsruhe : Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg, 2001. – S. 61–63.

33. Mack A. Kompetenzentwicklung als Orientierung für die Gestaltung des Studiums. – Esslingen : Fachhochschule Esslingen, 2002. – 22 s.

34. Modulhandbuch Bachelor of Arts. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. – Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, 2015. – Version 4.0 (01.09.2015). – 21 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GYMGE_BA_BIWI_150901_Entwurf.pdf (24.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

35. Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg / Sommersemester 2015. Stand: 09.02.2015. – Bamberg : Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, Otto-Friedrich-Universität, 2015. – 711 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/zlb/Modulhandbuch_Lehramtsstudiengaenge_Sommersemester_2015_-_Studienbeginn_ab_SoSe_2014.pdf (25.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

36. Modulhandbuch Master of Education. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. – Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, 2015. – Version 4.0 (01.09.2015). – 20 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GyGe_MEd_BiWi_150901.pdf (24.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

37. Mörtl-Hafizović D. Akzeptanz situierter Lehrnerfahrung in der Lehrerbildung / Dženana Mörtl-Hafizović, Andreas Hartinger, Maria Fölling-Albers // Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven / Jürgen Seifried, Jürgen Abel (Hrsg.). – Münster : Waxmann Verlag, 2006. – S. 63–84.

38. Offenberg E., Walke J. Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung : eine qualitative Dokumentenanalyse / Esther Offenberg, Jutta Walke. – Essen : Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013. – 127 s.

39. Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 10. April 2011 // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 64–71.

40. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie / Andreas Ortenburger. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – 265 s.

41. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang / Ministerium für Schule

und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten (Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Sporthochschule Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal). – Köln, 2010. – 22 s.

42. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013). – Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2013. – 5 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

43. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 5 s. – Режим доступа: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Lehramtstyp-3.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

44. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 4 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

45. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 4 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

46. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 5 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

47. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). – Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2013. – 4 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_2.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

48. Reh S. Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik / Sabine Reh // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – Nr. 51, Heft 2. – S. 259–265.

49. Rohr D. Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung / Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth (Hrsg.) – Münster : Waxmann Verlag, 2012 – 144 s.

50. Roters B. Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität / Bianca Roters. – Münster : Waxmann, 2012. – 328 s.

51. Sachstand in der Lehrerbildung. Kultusministerkonferenz. Stand: 30.10.2014. – Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2014. – 169 S. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf (26.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

52. Schubarth W. Nach Bologna: Praktika im Studium–Pfl icht oder Kür?: empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis / Wilfried

Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel (Hrsg.). – Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2011. – 339 s.

53. Schützenmeister J. Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung / Jörn Schützenmeister – Marburg: Tectum Verlag DE, 2002. – 552 s.

54. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2014. – 14 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (19.01.2014). – Назва з екрану. – Мова нім.

55. Stiller E. Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010 / Edwin Stiller (Leitung) // Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit: Tagungsreader. – Düsseldorf, Köln: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln, 2011. – S. 8–25.

56. Stiller E. Das neue Praxissemester / Edwin Stiller // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 26–28.

57. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland / Ewald Terhart/ – Landsberg : Beltz, 2000. – 160 s.

58. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 16 (30.06.2009). – S. 327–348.

59. Walke J. Bachelor: Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum : Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums ab WS 2011 – 2012 / Jutta Walke (Hrsg.). – Münster : Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, 2012. – 16 s.

60. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung / Dagmara Warneke. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2007. – 599 S.
61. Weber A. Mit Problem-Based Learning die Problemlösefähigkeit fördern / Agnes Weber // Profi-L : Magazin für das Lehren und Lernen. – Bern: Schulverlag blmv AGS, 2007. – Nr. 3. – S. 20–21.
62. Weyand B. Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung / Brigit Weyand // Wissen schaffen, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung / Kraler C., Schratz M. (Hrsg.). – Münster: Waxmann, 2008. – S. 13–34.
63. Wilhelm M. Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung / Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2009. – Nr. 27, Heft 2. – S. 195–203.
64. Winter M. Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (HoF-Arbeitsberichte 3'04) / Martin Winter. – Wittenberg : HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2004. – 60 s.

Розділ 2. Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи

ЮНЕСКО (2009) під час своєї Всесвітньої конференції з вищої освіти взяла на себе ініціативу в питанні європейської конвергенції й проголосила необхідність нових підходів, які дозволяють “...вищій освіті розширити підготовку вчителів за допомогою планів і навчальних програм, які дають викладачам можливість озброїти своїх студентів знаннями і навичками, необхідними в ХХІ столітті” [52, с. 3].

Відтак, на порядку денному країн ЄС (у тому числі південно-європейських країн) сьогодні стоїть питання професійного вимірювання якості початкової підготовки вчителів. Незважаючи на реформи в низці країн ЄС щодо якості педагогічної освіти, початкова підготовка вчителів здійснюється неадекватно (не простежується значного поліпшення з точки зору викладання, а також сприяння відновленню високого статусу професії вчителя). Початкова освіта вчителя має бути добре структурована і продовжуватися на тривалий термін із метою забезпечення підвищення кваліфікації [47, с. 19–21].

Вимоги до системи післядипломної освіти в країнах Європи (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) в узагальненому вигляді включають:

1. Професійний і особистісний розвиток вчителів шляхом оновлення базової фахової компетентності разом із предметними знаннями, вміннями і навичками; набування нових компетентностей; розширення предметних дидактичних здібностей; опанування новими методиками викладання й засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу.

2. Підвищення якості функціонування системи освіти – роботи закладів, змісту навчання, навчальних і виховних послуг, зокрема: підтримання інноваційної діяльності всіх типів; надання вчителям міжпредметного знання і навчання їх здатності працювати в групах, формуючи ефективні команди; забезпечення появи навичок управління й організації, вміння вирішувати різноманітні проблеми з менеджменту і моніторингу навчального процесу й

інших завдань педагогів; поліпшення комунікативних вмінь вчителів у сфері міжособистісних стосунків [3, с. 4].

В Україні, у контексті пошуків відповідей на виклики сучасності, як і в інших країнах Європи та світу, відбувається віднаходження прийнятної для національної освіти компетентнісної моделі [8]. Це повною мірою стосується пошуку ефективних моделей професійного розвитку вчителя.

Як і в будь-якій іншій сучасній професії, вчителі зобов'язані розширювати межі своїх професійних знань за допомогою практики, здійснення наукових досліджень, а також через систематичну участь у безпосередньому професійному розвитку від початку і до кінця своєї кар'єри. Системи освіти та підготовки кадрів країн ЄС повинні забезпечити вчителям ці можливості. З цією метою Міністри освіти країн ЄС взяли на себе відповідальність розробки політики з питань педагогічної освіти. Було відзначено необхідність кращої координації різних напрямів педагогічної освіти, підвищення стимулів для вчителів щодо удосконалення професійних навичок упродовж життя, забезпечення відповідності освітніх послуг потребам навчання з точки хору їх кількості та якості. На окрему увагу заслуговують розроблені державами-членами напрями освітньої політики:

- континуум педагогічної освіти – забезпечення початкової освіти для вчителів, кар'єрне зростання та подальший професійний скоординований, послідовний розвиток гарантованої якості;

- професійні цінності – заохочення вчителів до практичної діяльності, наукових досліджень, розробки нових знань та інновацій; привабливість професії – можливість кар'єрного росту, збереження максимальної якості шкільної освіти;

- кваліфікаційні вимоги до навчання – забезпечення вчителів певною кваліфікацією;

- підтримка вчителів – забезпечення підтримки вчителям на початку їхньої професійної кар'єри, наставницької підтримки, заохочення до набуття нових знань, навичок та компетенцій через формальне, неформальне та

інформальне навчання, у тому числі за програмами обміну і за кордоном, підтримка мобільності викладацького складу;

– школа лідерства: забезпечення можливості вчителям виконувати керівні функції, доступу до якісного навчання у школі управління та керівництва [48, с. 13–14].

У цьому контексті вітчизняний науковець С. Сисоєва зазначає, що «неперервність і різноманітність освіти, як основні її принципи, тісно пов'язані з принципами єдності й наступності в системі освіти, її ступеневості, гнучкості й прогностичності» [10, с. 244].

Відповідно до документів, прийнятих та затверджених Європейським профспілковим комітетом з освіти (ETUCE), у країнах ЄС значна увага приділяється профільним педагогічним навчальним закладам шляхом залучення до викладання у педагогічних закладах викладачів, що мають принаймні ступінь магістра (бажано доктора) та практичний досвід викладання; забезпечення сприятливих умов праці, що відкривають можливості для співпраці на місцевому, національному та міжнародному рівнях; посилення ролі інститутів початкової педагогічної освіти з метою забезпечення безперервного професійного розвитку для всіх вчителів.

З метою забезпечення педагогічних навчальних закладів достатньою кількістю кваліфікованих викладачів ETUCE вимагає збільшити зусилля, спрямовані на підвищення статусу вчителя шляхом зміцнення та збереження професійної автономії вчителів, підвищення довіри до професії вчителя, позитивної інформації від органів влади про професію вчителя, поліпшення умов праці вчителів, надання вчителям гарантованого можливого розвитку, в тому числі неперервного професійного розвитку та подальшої освіти, забезпечення відповідної професійному рівню престижної зарплатні та кар'єрного зростання, підтримки з боку керівництва та поваги до професії вчителя, участі вчителів у прийнятті рішень, що впливають на умови їхньої праці [47, с.8].

Серед проблем сучасної педагогічної освіти, які розглядаються на національному рівні та на рівні ЄС, варто виокремити наступні: обмежений доступ до професійного розвитку вчителів у багатьох державах-членах ЄС; низький рівень інвестицій у професійну підготовку вчителів; відсутність узгодженості та наступності між початковою освітою, індукцією та безперервним професійним розвитком. З метою вирішення виділених проблем запропоновано здійснити низку кроків: безперервне навчання для вчителів, у тому числі наставництво, дискусії, круглі столи між вчителями та директорами шкіл із питань запитів і потреб вчителів; адекватне фінансування цілей професійного розвитку; забезпечення вироблення у вчителів навичок виявлення потреб кожного учня і вміння підтримати учня; вміння працювати у багатокультурному середовищі; допомога молодим фахівцям у набутті ключових компетенцій. Програми педагогічної освіти мають бути доступними і для магістра, і для доктора (також для ступеня бакалавра) циклів вищої освіти [47, с. 17].

Педагогічний процес, на переконання Б. Вульфсона, прагне до природної багатоманітності, причому ця множинність реалізується на різних рівнях і у різних формах – у межах роботи з кожним, у контексті співіснування різних моделей і відповідно технологій, а також відмінних між собою національних систем освіти [2, с. 25–50].

Педагогічна модель – це система, в структурі якої визначені взаємопов'язані елементи, серед яких наявна мета, завдання, принципи, форми і методи, особливі умови, завдяки яким функціонуватиме ця система та як будь-яка система має визначитись з суб'єктом, об'єктом та предметом, на які спрямовуватиме свою діяльність [11, с. 392].

У педагогічній освіті переважають два напрями підготовки: одночасні (паралельні) моделі і послідовні моделі. У першому випадку теорія і практика вивчаються одночасно під час здобуття початкової педагогічної освіти. У другому випадку кваліфікації здобуваються шляхом педагогічних досліджень. – [47, с. 23].

Значні відмінності, що стосуються професії вчителя, можна простежити у системах професійного підвищення. У кожній країні підвищення вчителів відбувається за своєю схемою, в деяких країнах вчителі мають постійне професійне зростання, в тому числі й кар'єрне. Стаж роботи вчителя, його професійна підготовка і рівень кваліфікації є загальними для більшості країн критеріями, що дозволяють досягти високих посад [1, с. 68].

Значний інтерес для вивчення досвіду професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах гармонізації національних систем педагогічної освіти на європейському континенті викликає досвід країн Південної Європи (Італії, Греції та Іспанії), які мають цінні історичні та педагогічні традиції й сучасний арсенал інноваційних пошуків та стратегій у галузі педагогічної освіти й можуть стати перспективними у процесі модернізації вітчизняної педагогічної освіти.

2.1. Особливості професійного розвитку вчителів в Італійській республіці

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що недостатньо дослідженим її аспектом є інтенсифікація та урізноманітнення інноваційних форм професійного розвитку вчителів з метою підвищення його ефективності. У цьому напрямі значні напрацювання з оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці, що й зумовлює необхідність звернення до її теоретичних та практичних напрацювань [12, с. 2].

Тому італійські учені відмовилися від очевидно неефективної системи в середині 1990-х рр. XX ст. і для того, щоб прийняти нове бачення *розвитку професіоналів*, вони розробили політичний підхід «*високе завдання, високий пріоритет*». Професіоналізація учителів, на думку італійського науковця М. Дутто (M. Dutto), як рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів – останніми роками отримала великий інтерес в наукових колах.

Відтак оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя у цьому напрямку [21, с.4].

Підтвердженням цього стала розробка Національного плану для цифрових шкіл (the National Plan for Digital Schools) Італії, в якому зазначається, що окрім наявності обладнання та цифрових ресурсів, стан успіху проблематики ІКТ в освіті лежить у площині професійного розвитку педагогів й керівників шкіл. Щодо професійного розвитку, італійські науковці мають на увазі формальне і інформальне навчання щодо педагогічного використання рішень щодо ІКТ, які самі по собі не трансформують процеси викладання та навчання. Національний план включає у себе положення професійного розвитку, але вони не відповідають масштабу реальних потреб. Прискорення технологічного процесу могло б помножити можливості для інформального індивідуального та організаційного навчання і тим самим вирішити деякі з цих потреб. З урахуванням нинішніх бюджетних обмежень, італійські учені пропонують змінити забезпечення професійного розвитку таким чином, щоб у школах був вибір між поточною обов'язковою формальною підготовкою трьох вчителів і загальношкільним обов'язком щодо підготовки, що може бути використано більш гнучко для навчання усієї школи, вивільнення часу персоналу або підтримки інформального навчання колег, відповідно до проекту професійного розвитку, адаптованого до місцевих потреб тощо. Ці заходи допоможуть забезпечити педагогів більш численними, своєчасними і відповідними можливостями навчання [44, с. 37–38].

Ретроспективний аналіз стану неперервної педагогічної освіти в Італії наприкінці 90-х рр. ХХ ст. засвідчив, що ряд змін, що вносилися законодавством Італійської республіки, а також урядові плани децентралізації, рівневої реструктуризації (з трирівневої до дворівневої системи), місцеве управління шкіл – змінили сценарій, що дуже вплинуло на післядипломну педагогічну освіту. У той же час італійський уряд почав зосереджувати увагу на статусі і результатах діяльності вчителів, під тиском необхідності здійснення

таких амбітних планів, що слугувало основою для новітніх дій уряду щодо зміни підготовки вчителів і професійного розвитку.

Основними положеннями трирічного плану дій (1998-2000 рр.) були наступні : «традиційна навчальна модель професійного розвитку вчителів повинна бути залишена; ми повинні також визнати обмеження домінуючої навчальної парадигми для цілей досягнення програми реформ. Справжній новий підхід може бути : а) наслідком інноваційного бачення педагогічного мислення і знання, б) вимагати прийняття відповідних політичних рішень і в) має призвести до низки альтернативних моделей» [21].

Для італійських вчителів розвиватися професійно означає прогнозування і регулювання навчально-тренувального процесу, а не керування ним. Звідси впливає декілька *принципів*, які не можна ігнорувати при розгляді питання про *професійний розвиток італійських вчителів*:

1. Кожен учитель має його / її власну професійну біографію; кожен учитель повинен бути здатним мати його / її власний індивідуальний план розвитку.

2. Упродовж своєї вчительської кар'єри учитель має пройти через професійні цикли і послідовність досвіду навчання. Бути професійними педагогами означає не тільки бути компетентними фахівцями та вчителями-експертами, але також професіоналами знань, які неперервно навчалися.

3. Вчителі є рефлексивними фахівцями; розвиток передбачає безперервну рефлексію про досвід для розробки нових моделей дії, більш свідомої і ефективної.

4. Професійному благополуччю вчителів необхідно приділяти першочергову увагу в рамках політики щодо вчителів.

5. Професійний розвиток учителя спрямований на поліпшення навчання і успішності учнів.

6. Вчителі не є споживачами навчальних курсів; їх знання і компетентність є товарами для інвестицій.

7. Вчителі є не тільки користувачами навчальних курсів, а й цінними ресурсами, щоб зрозуміти і реконструювати процес викладання. Педагогічне дослідження також важливо, як і академічне дослідження.

8. Викладання є професією, яка приймає передові стандарти не як засіб контролю, але в якості основ високої продуктивності.

У 1999 і 2000 рр. Директиви Міністрів призвели до створення *національного стратегічного підрозділу* (1998 р.) в центральній адміністрації (Coordinamento della formazione degli insegnanti, CFI): його завданням було розробити послідовну політику для професійного розвитку вчителів; пошуків якості (були визначені *стандарти* для організації і фінансування системи, розробки системи *акредитації*; здійснення заходів *моніторингу*; розробки плану для підвищення кваліфікації керівників проекту); запуску *національних заходів* директорів шкіл (1998 р.), адміністративного персоналу (1999 р.) і вчителів з відповідальністю за організацію школи (1999 р.); прийняття *змішаного підходу*, заснованого на ролі шкіл (50% ресурсів), центральної (35%) і провінційної (15%) адміністрацій школи [21].

Ці рішення спричинили ряд змін в процесі розробки політики, які можна підсумувати таким чином:

1. Від адміністративних структур в напрямку політичної арени.

Дискусії і критика реформ призвели до зниження ролі шкільної адміністрації в якості постачальника підготовки, посилення функцій її управління, планування і контролю. Масив постачальників надає можливості для підготовки: факультети університетів, науково-дослідні центри, професійні асоціації вчителів, зовнішні суб'єкти. Аутсорсинг і акредитація стають загальною практикою, в той час поступово посилюються заходи з планування і моніторингу.

Складна арена політики включає в себе не тільки постачальників навчання, а й установи, що беруть участь в будівництві знань, видавничі компанії, лідерів професійного зв'язку, відповідальних за прийняття рішень у сфері відбору й набору вчителів, осіб, що визначають політику в зв'язку з

виділенням фінансових ресурсів; а в останній час – інформаційна індустрія та телекомпанії. Політика навчання передбачає чітку й активну політику викладання. Традиційно профспілки були головними дійовими особами у розвитку підготовки вчителів; в даний час, очевидно, що підприємницькі політичні кола включають в себе безліч нових суб'єктів.

2. Від національних і провінційних планів до конвергентних дій в рамках спільного бачення. У минулому підвищення кваліфікації відіграло коригуючу роль та роль підтримки для деяких інноваційних областей, таких як вивчення мови, технології і навчання дітей з особливими потребами. В останні три роки велике зусилля було зроблено у зв'язку реалізації підготовки разом із реструктуризацією шкільної системи: були розроблені національні плани для того, щоб підтримати оновлення випускного іспиту старших класів середньої школи (*esame di stato*), розширення обов'язкової шкільної освіти (до 15 років), розвиток шкільної автономії [21].

Однак, національних планів було не достатньо. Узв'язку з необхідністю постійної системи підтримки вчителів, необхідно було вирішити ряд структурних проблем: а) заповнення кваліфікаційного розриву (більшість шкільних вчителів дошкільних закладів та початкової школи (63 %) не мають кваліфікації). Вища освіта (університетський диплом) – вимога для нових вчителів; б) оновлення адміністративних та інституційних основ: розробка навчальної політики не є адміністративним обов'язком і вимагає навичок політичних рішень; в) встановлення нових партнерських відносин між викладачами та науковими установами (університетами, науково-дослідними центрами); г) розробки нових підходів шляхом моделювання перспективних проектів і придумуючи нові рішення; д) перегляду ролі шкіл, які можуть стати основним осередком професійного розвитку вчителів.

Тільки узгоджене вжиття заходів з боку залучених суб'єктів, може допомогти рухатися вперед. Спільне бачення може бути забезпечено новими концепціями для професійного розвитку та навчання вчителів. Немає

необхідності продовжувати роботу із старою концепцією обов'язкового підвищення кваліфікації.

3. Від забезпечення фінансування до підтримки попиту. Кожному учителеві надається п'ять днів в році для відвідування навчальних заходів. Традиційно державні інвестиції були спрямовані на фінансування забезпечення підвищення кваліфікації. Справжня політика спрямована на підтримку попиту: система школи як така потребує послуг з навчання з метою боротьби зі структурними змінами, а окремі школи надають ресурси для власних планів розвитку і професійного розвитку вчителів. Фінансові ресурси для підготовки вчителів надходять з цілого ряду інших секторів громадських заходів (іммігранти, політика в галузі охорони здоров'я, соціальна політика ...).

Багато заходів, які здійснюються на рівні школи, безпосередньо впливають на професійний розвиток: більш комплексний погляд (рецензування, кооперативні проекти, плани розвитку, проектні роботи, групи самопомоги ...) допомагає знизити вартість підготовки. Крім того, нові підходи, за допомогою уведення ІКТ, а також змішані системи фінансування (фінансування проектів за рахунок державних і приватних інвестицій) не сприяють існуючим адміністративним регламентам; однак вони можуть змінити ситуацію в найближчому майбутньому [21].

4. Від курсової підготовки до середовищ навчання. Велика кількість встановлених курсів (більше ніж 24 000 кожного року) виявилися неповністю адекватними для диверсифікованого постачання можливостей професійного розвитку. Для цього необхідний U-поворот від змісто-центрованих курсів, до акценту на процесі професійного навчання. Від випадкового підвищення кваліфікації, як політичних засобів для реалізації інновацій (esame di stato, obbligo scolastico), настав час перейти до системи постійних можливостей для професійного розвитку, тобто надати статусу першого порядку професійному розвитку вчителів.

5. Від ієрархічних систем забезпечення до адаптивних механізмів навчання. Основні прийняті рішення змінюють систему забезпечення. Щось як

і раніше залишається від старої системи, але й нові маршрути для інновацій очевидні. Що стосується постачальників, важливі зміни тривають. Італія переходить від неселективного рангу установ і закладів, що забезпечують підготовку вчителів до *списку акредитованих постачальників*.

Система акредитації спрямована на підвищення якості та забезпечення надійності постачальників. Особливий статус визнається учительськими професійними асоціаціями та науковими співтовариствами, відкритими для вчителів. Нові способи забезпечення відповідності між пропозицією і попитом знаходяться в стадії розробки, зокрема в даний час реалізується проект зі створення цифрового ринку.

6. Адаптація нових моделей ПРВ. Довгострокова мета полягає в тому, щоб поступово створювати інтегровані середовища навчання для професійного розвитку вчителів: тобто професійна область, яка може бути інтегрована, включаючи як традиційні, так і нові моделі, в той же час, і створюючи професійний простір для вчителів:

1) Учительські мережі. Серед нових моделей, спонсорство і підтримка *вчительських мереж*, на нашу думку, є перспективним рішенням. Мережі вчителів, які працюють по розробці навчальних програм в галузі викладання італійської мови та екологічної освіти, були створені у співпраці зі школами, професійними асоціаціями та шкільною адміністрацією [21].

Такий же підхід застосовується для того, щоб поліпшити спільну роботу серед вчителів, які працюють в ізольованих районах. Це *модель бережливої організації*, що надає можливості і розвиток *спільноті практики*; підтримка технологій робить контакти частими і обмін інтенсивним.

2) Магістерські програми. Співпраця з університетами має кілька інноваційних способів – від 80 до 100 год. *тематичних курсів* з конкретних питань, які надаються університетами, за контрактом з адміністрацією: 15 університетів в даний час забезпечують річні курси для викладання італійської мови як другої мови.

3) **Дослідницькі гранти.** Була розроблена експериментальна схема *дослідницьких грантів* для викладачів: класним керівникам, чії дослідницькі пропозиції були прийняті, пропонується нагляд за плануванням і проведенням науково-дослідного проекту.

4) **Спільні науково-дослідні проекти.** Підтримуються *науково-дослідні проекти за участю викладачів*. У сфері раннього викладання сучасних мов дослідниками університету була розроблена трирічна національна схема: вона включає в себе 120 класних вчителів дошкільних закладів і базується на конкретних і інноваційних дослідницьких надбаннях. Спільні науково-дослідні проекти в даний час розроблені науково-дослідними центрами та університетами в декількох галузях: екологічна політика, математична освіта, наукові галузі.

5) **Навчання он-лайн.** Інформаційні та комунікаційні технології все більше і більше пов'язані з інноваціями в цій області. Зокрема, була реалізована спеціальна програма дій за період 1997-1999 років (500 млн. євро) для впровадження технологій в школах і підготовки вчителів. Після цього етапу акцент змістився на використання технологій у викладанні. Національний навчальний проект для вчителів, які несуть відповідальність у школах (*funzioni obiettivo*) було засновано на створенні віртуального кампусу.

6) **Національна обсерваторія** була створена для контролю за виробництвом програмного забезпечення для викладання. У співпраці з національною телекомпанією, були запропоновані навчальні курси через **супутниковий канал ТВ**: понад 3500 шкіл (з 10.000), мають цифрові супутникові обладнання і можуть виступати в якості локальних [21].

Експериментальна схема для **відео на вимогу** була вперше випробувана за останні роки: через Інтернет вчителі можуть вибрати пункт (в основному 10-хвилинні програми) серед більш ніж 2000 і отримати його через супутник кілька днів по тому. Більшість національних заходів мають певний вбудований технологічний елемент: принаймні, **веб-сайт** в якості необхідного засобу для обміну.

7) *Консультавання і допомога.* Серед активних професійних послуг, вчителі можуть скористатися від інших експертів і фахівців. Професійна допомога забезпечується, зокрема, для вчителів-початківців - і наставництво цілком може мати вирішальне значення на шляху підвищення ефективності вчителів. З цією метою був розроблений спеціальний проект в південних районах країни: були надані ресурси для шкіл і розроблений проект школи за сприяння і професійної консультації фахівців.

8) *Певний етап для вчителів.* Зв'язок з іншими організаційними середовищами може підвищити мотивацію вчителів і дати нове розуміння конкретних галузей, що становлять інтерес. Розроблялася спеціальна: вчителям було запропоновано 10-денний етап в кількох потенційних середовищах навчання (комунікаційна агенція, сучасна бібліотека, газети, нова економічна компанія ...).

9) *Методологічні семінари (Atelier, Laboratori didattici).* Все більша увага в даний час приділяється створенню *локально-орієнтованих професійних можливостей.* Центри і послуги для вчителів на місцевому рівні є частиною національної політики. Замість того, щоб створювати заплановану мережу центрів, була здійснена спроба розробити систему можливостей на локальному рівні. Завдяки тісній співпраці з місцевими органами влади, місцеві музеї, місцеві художні галереї, публічні бібліотеки розглядаються як правильний шлях, щоб запропонувати вчителям диверсифікований набір ініціатив. Органам освіти було запропоновано розробити цей підхід шляхом створення місцевих підрозділів. У деяких регіонах, Емілія-Романья (Emilia Romagna) і Ломбардії (Lombardia), цей підхід сильно розвинений [21].

2.2. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії

Європейська комісія припускає, що «педагогічна освіта має бути заснована на науковому дослідженні, а праця учителів вимагає здатності відображати фактичні дані, на яких вони засновують свою практику». Тим не

менш, Н. Ніємі (H. Niemi) [36, с. 193] також наголошує на тому, що, наприклад, в Австрії, «модернізація» попередніх центрів педагогічної підготовки в університетах вважається в якості першого кроку на шляху до ознайомлення учителів з науковими дослідженнями. Вона згадує Іспанію та Німеччину в якості прикладів освіти, в якій дослідження пов'язано з предметним викладанням, а не з освітньою підготовкою.

Відтак спільноти практики є досить поширеною моделлю реалізації професійного розвитку вчителів в країнах ЄС. Зокрема, зарубіжні дослідники С. Папасотіріу і А. Хананн (С. Papasotiriou. and A. Hannan) виявили, що вчителі, які не мають досвіду дослідництва, не змогли скористатися результатами наукових досліджень, на відміну від вчителів, які брали участь в науковому дослідженні. Цей факт підтверджує твердження учених про важливість реалізації досліджень [42, с. 373].

В процесі наукового пошуку було доведено, що двома ключовими елементами у сприянні дослідницько-орієнтованому викладанню природничих наук в італійських школах є розвиток професійних спільнот навчання у школах і співробітництво між дослідниками й викладачами в програмах досліджень, інновацій та професійного розвитку. На цьому наголошувалось у рамках національних обстежень та їх крос-аналізу, результати яких були представлені на симпозіумі-конференції Європейської наукової асоціації освітніх досліджень (The European Science Education Research Association, ESERA) у 2011 році [18].

Зокрема, порівняльний аналіз тематичних досліджень охоплював вісім італійських програм і забезпечив уявлення про стратегії для ефективної співпраці учителя-дослідника, сприяючи реалізації дослідницько-базованого викладання природничих наук і сприйняттю вчителів у цьому відношенні. У представленому дослідженні було використаний порівняльний підхід кейс-дослідження з тим, щоб розглянути питання, що стосуються співпраці вчителів з колегами й зовнішніми експертами - дослідниками у галузі природничої освіти, зокрема, в рамках довгострокових програм професійного розвитку. Ці тематичні дослідження були засновані на партисипативному співробітництві

вчителів-дослідників у школах Італії за однорічний період в різноманітних контекстах, які визначаються як регіони з низьким та високим рівнем доходу, а також малих провінціях, великих містах на півдні й півночі Італії. Дослідження у восьми школах різних класів у різноманітних соціально-економічних контекстах були спрямовані, зокрема, на вивчення того, як партисипативний підхід «знизу-вверх» до співпраці дослідника-педагога вплине на динаміку взаємодії вчителів і сприятиме реалізації дослідницько-базованих інновацій на практиці. Зокрема, підхід «знизу-вверх» до визначення конкретних шляхів професійного розвитку для різних груп учителів виявляється дійсно перспективним у вирішенні проблеми відсутності узгодженості і систематичності, які дослідження ідентифікує як одну з основних проблем у традиційних програмах професійного розвитку [26, с. 381–391].

Отримані результати щодо професійних спільнот навчання та професійного розвитку вчителів в Італії засвідчили про появу нового розуміння взаємозв'язку між цими двома питаннями, а також визначення ролі, котру зовнішній експерт може відігравати в сприянні цьому. Встановлено, що вчителі можуть в значній мірі виграти від співпраці з колегами та зовнішніми експертами, і що вони, як правило, глибоко обізнані про можливості для спільної роботи. Однак, реалізація діяльності в класі або обмін ролями керівника та спостерігача, зустрічі в рамках ширшої групи обмежені і недостатньо визнані. Крім того, інституційні програми переддипломного і післядипломного навчання зазвичай не включають спільної трудової діяльності. Важливо також відзначити, що взаємодія з зовнішнім експертом каталізує сенс співробітництва, коли прийнятий підхід базується на участі. У цьому випадку вчителі розвивають усвідомлення щодо володіння програмою і, швидше за все формуватимуть зміст й структуру відповідно до своїх потреб та інтересів, роблячи це найкращим чином із вкладом експерта [54].

Учений Дж. Осборн (J. Osborne) припускає, що природнича наука має розвиватися в напрямку більш дослідницько-орієнтованої практики [40], то отримані результати вказують на те, що професійні спільноти навчання та

участь учителя-дослідника у програмах професійного розвитку є ефективним засобом для досягнення цієї мети.

Співпраця з колегами в професійній спільноті навчання підтримує цей процес тим, що створює у вчителів почуття приналежності до групи із загальними цілями та проблемами. Вона зміцнює мотивацію і впевненість педагогів та сприяє самостійному, і, отже, більш когерентному професійному розвитку. У той час як програми, які розроблені в рамках крос-дослідження, є дуже дорогими з точки зору людських і фінансових ресурсів й не можуть бути сталими без певного фінансування з боку Європейської комісії, учені пропонують розробити стратегії, «котрі якнайкраще на основі існуючих ресурсів сприятимуть взаємодії між школою та зовнішніми експертами (у тому числі дослідниками, практиками з числа неофіційних провайдерів освіти, промисловості та інших державних або приватних підприємств). Для того, щоб ефективно впливати на практику, співпраця не повинна обмежуватися лекціями й підготовкою на рівні вчителя-дослідника, але має включати загальну роботу в класах, де можуть бути вирішені конкретні питання, коли буде продемонстрована актуальність експериментального підходу [14, с. 172].

Результати даного дослідження засвідчили, що добре усвідомлена і стимульована співпраця вчителів з колегами і зовнішніми експертами визнається в якості невід'ємної частини спільноти практики вчителів, у тому числі в програмах додипломного і післядипломного навчання, забезпечуючи тим самим неперервність процесу професійного розвитку педагогів.

2.3. Інтегрована модель професійного розвитку вчителів для реалізації мультикультурної освіти в Італії

Аналіз природи інноваційного процесу дозволяє виділити в його еволюції стадії (покоління), відповідно яких відбувався розвиток моделей, від елементарних (лінійних) до складних (інтерактивних й інтегрованих). В інтегрованих моделях інноваційний процес визначається не як послідовний, а як паралельний, що одночасно включає елементи дослідницької,

експериментальної, виробничої та ін. діяльності. Акцент робиться на інтеграції досліджень й наукових розробок з виробничою сферою, на тісній співпраці з провайдерами й клієнтами. Інтегрована модель доповнює попередню, але не є її альтернативою, оскільки в ній зберігається зосередженість на внутрішніх характеристиках інноваційного процесу: його паралельній й інтеграційній суті [7, с. 57–58].

Аналіз мультикультурної ситуації в Італії засвідчив, що впродовж навчання в середній школі від учителів вимагається викладання щонайменше однієї іноземної мови в академічних і професійних освітніх потоках. На рівні початкової школи викладання іноземної мови є обов'язковим у віці 8–11 років. Також навчання однієї іноземної мови є обов'язковим для всіх студентів університету відповідно до дисципліни, яку вони вивчають. Мови меншин офіційно визнані й учні (студенти) мають право навчатися рідною мовою. На сьогодні двомовна освіта доступна в 4 регіонах Італії. Тому, на нашу думку, інтегрована модель повинна розвиватися автономно в кожному регіоні Італії, оскільки вона включає в себе інформацію на місцевому рівні. Аналіз отриманих результатів дозволив нам виявити прогностичні аспекти ефективної реалізації інтегрованої моделі професійного розвитку вчителів: 1) подолання етноцентризму учителів, їх негативних концепцій і ставлення до громад учнів; 2) розвиток потенціалу вчителів з метою допомогти у подоланні учнями негативних уявлень про інші громади; 3) реалізація неперервного професійного розвитку учителів в плані історії та характеристик різних громад (культур, громадських організацій, релігій, споріднених організацій, заборон, тимчасових організацій, взаємовідносин з екологічними системами, відносин з іншими громадами, основних видів економічної діяльності тощо) й розвитку їхнього потенціалу для використання цієї інформації у навчанні; 4) поінформованість вчителів про традиційні знання, які циркулюють в громадах й розвиток їхнього потенціалу для використання цієї інформації у процесі викладання; 5) підготовка вчителів щодо методів аналізу концепцій учнів і перешкод у навчанні, адаптація їхнього викладання відповідно до цієї інформації;

б) підвищення здатності учителів до подолання перешкод у навчанні, викликаних відсутністю в учнів мовного розвитку, зокрема у разі наявності у класі двомовних дітей, які могли б обмежити навички в обох мовах;

7) забезпечення обізнаності вчителів щодо того, що деякі культури й мови мають математичні та наукові елементи й підвищують їхню здатність використовувати традиційні елементи у навчанні;

8) забезпечення поінформованості вчителів про основні перешкоди для участі сімей учнів у шкільних заходах, підвищення їх здатності встановлювати хороші відносини з сім'ями та громадами учнів;

9) забезпечення обізнаності вчителів про основні проблеми якості життя учнівських громад (житло, погіршення стану навколишнього середовища, зайнятість, охорони здоров'я тощо) і розвиток їх потенціалу, щоб стати «агентами з метою сталого розвитку в цих громадах»;

10) розвиток потенціалу вчителів для інтеграції різних дисциплін в глобальний підхід, орієнтований на аналіз характеристик і ресурсів території, її використання різними громадами і вплив на навколишнє середовище діяльності людини на нього;

11) підвищення національного потенціалу для підготовки навчального матеріалу у відповідності з потребами індивідуальних громад тощо [45].

Отже, отримані результати засвідчили про можливість їх використання у процесі підготовки інтегрованих навчальних програм професійного розвитку вчителів для реалізації мультикультурної/міжкультурної освіти на основі інтегрованої моделі, розробленої в рамках проекту; внесення пропозицій для освітньої політики щодо неперервної професійної підготовки вчителів мультикультурної/міжкультурної освіти; пропонування стратегій й методів навчання вчителів для мультикультурної/міжкультурної освіти; підготовки та розповсюдження документів з підготовки вчителів для реалізації мультикультурної/міжкультурної освіти; організації семінарів з підготовки вчителів для здійснення мультикультурної / міжкультурної освіти під керівництвом осіб, які приймають рішення й відповідальні за діяльність педагогічних навчальних закладів тощо. На подальший розгляд заслуговують

проблеми, пов'язані з професійною соціалізацією учителів в мультикультурній громаді та класі, освітою учителів для забезпечення сталого розвитку; розробкою концептуальних основ мультикультурної/міжкультурної освіти як багатоаспектного явища сучасної педагогічної реальності; глобальним, територіальним та транснаціональним вимірами неперервного професійного розвитку учителів в рамках реалізації мультикультурного підходу в країнах Південної Європи.

2.4. Послідовна модель шкіл спеціалізації для вчителів середньої школи та інтегрована модель підготовки вчителів початкової школи в Італії

У 1990 році передбачено Законом (№ 341) стосовно реформи навчальної університетської системи, а у 1998 році введено в дію чотирирічний курс (L) із відповідних наук з початкової підготовки (*Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, CLSFP*) для вчителів дошкільних закладів (школа дитинства) та початкової школи; з 1999 року – курс спеціалізації з викладання у середній школі (*Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario, SSIS*), дворічний курс *post-laurea*. У свою чергу, курс CLSFP – це *інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи та школи дитинства*, а курс SSIS – послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи. Це відповідає тенденціям, що панують у Європі відносно вчителів початкової школи та другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи (що в Італії відповідає SSIS) європейські країни поділяються половина на половину між інтегрованою та послідовною моделлю.

Реформи, що розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-х рр. XX ст., витримали чималу критику великої частини академічної спільноти, пережили політичні перипетії. Їхнім результатом став розвиток позитивного досвіду *співпраці систем «університет» – «школа»*. Зокрема, для викладання у середній школі, чи то першого, чи другого ступеня (щонайменше для великої кількості предметів), в Італії необхідний диплом про вищу університетську освіту. Згідно із законодавством 1990 року та

відповідними декретами, що стали чинними 1997 року, початкова підготовка вчителів середньої школи відбувається в університетах. Право викладати у середній школі надається університетським дипломом *дворічних шкіл спеціалізації (SSIS)*, що почали діяти у 1999–2000 роках [5, с. 221].

Школа спеціалізації (SSIS) з викладання у середній школі триває два роки. Право на вступ відповідно до напрямку, на які школа поділяється, надають: а) університетські дипломи про вищу освіту з відповідних дисциплін; б) дипломи, видані академіями мистецтв, вищими інститутами мистецької індустрії, консерваторіями та відповідними музичними інститутами; в) університетські титули, видані у країні ЄС, які дають дозвіл у цій країні на курс підготовки вчителя з відповідної дисципліни. Дипломний іспит зі спеціалізації вважають державним екзаменом, що надає право викладати у класах із відповідних дисциплін, яким відповідають дипломи про вищу освіту студентів спеціалізації.

Школа спеціалізації SSIS є навчальною структурою університету. Університет, беручи до уваги можливу наявність міждисциплінарних структур, спрямованих на дидактичні дослідження, гарантує, у разі співпраці зацікавлених факультетів, адміністративну підтримку, організаційні й фінансові ресурси та необхідний персонал. Школа спеціалізації SSIS складається із напрямів, кожен з яких містить певну кількість класів габілітації, що регулюються навчальними нормами відповідного університету. Класи габілітації у кожному напрямку визначаються декретами міністра освіти, університетів та досліджень. У кожній SSIS діють щонайменше два напрями. Також і для школи спеціалізації навчальна система кожного університету визначає мінімальні кваліфікаційні змісти, необхідні для досягнення мети підготовки, навчальну діяльність і відповідні кредити з таких галузей та відповідних навчально-предметних секторів:

Сектор 1: підготовка до викладання. Містить навчальну діяльність, спрямовану на набуття необхідних умінь на компетентності у науці виховання та в інших дотичних аспектах діяльності вчителя.

Сектор 2: навчальні змісти згідно з напрямками. Містить навчальну діяльність, спрямовану на набуття вмінь та компетентності стосовно навчальних методик у відповідних дисциплінах, приділяючи велику увагу логіці, походженню, історичному розвитку, епістемологічним наслідкам, практичному значенню та соціальній функції кожного знання.

Сектор 3: лабораторні заняття, які містять аналіз, планування та відтворення навчальної діяльності з особливим посиленням на навчальний зміст напрямків [5, с. 222].

Сектор 4: стажування, яке містить досвід, здобутий у шкільних установах, з метою інтеграції теоретичних знань та практичної компетентності. Школи надають “вчителя, що приймає” або тьютора для кожного окремо студента-стажиста. Передбачений також викладач – супервізор із завданням взаємозв’язку між шкільними установами та SSIS. Супервізор має також часткове звільнення від викладання.

Навчальна система шкіл спеціалізації визначається згідно із такими критеріями: а) не менше 20% усіх кредитів стосується навчальної діяльності (здебільшого спільної для різних напрямків) із сектора 1; б) не менше 20% сукупних кредитів навчальної діяльності в секторі 2; в) щодо вищезазначених курсів пропозиція з боку університету має бути більшою за обов’язкові предмети, щоб студентові дати можливість певного вибору. Рада школи спеціалізації SSIS затверджує для кожного студента індивідуальний навчальний план. У цьому плані: а) оцінюється підготовка, здійснена в університеті, визнає відповідні кредити (не більше як на два семестри). Можливий попередній викладацький досвід може замінити кредит необхідної практики (максимально половину із усієї практики); б) визначається інтегрований навчальний план, що може бути продовженим на один чи два семестри для студента, що бажає одночасно отримати більше, ніж одну габілітацію; в) передбачається додатково до діяльності школи спеціалізації, подальша підготовка на відповідних факультетах, у випадках, якщо у попередньому навчальному плані виявиться недостатньо дисциплін, важливих для отримання габілітації та для участі у

відповідних конкурсах; г) координується хід стажування у шкільних закладах різного типу.

Як і у випадку курсу CLSFP, тут передбачена особлива додаткова навчальна діяльність, мінімально 400 год, що стосується шкільної інтеграції учнів з особливими потребами, щоб дозволити студентові за бажанням набути початкову підготовку, яка дає змогу проводити навчальну діяльність підтримки. Не менше 100 год практики призначені на набуття досвіду у сфері підтримки. Для того, щоб вступити у школу спеціалізації викладання у середній школі (SSIS), необхідно володіти дипломом курсу (L) та скласти вступний іспит. Кількість доступних місць заздалегідь визначена, зважаючи на це, допускаються лише ті, хто перебуває на високій позиції у рейтинговій шкалі (*graduatoria*) [5, с. 223].

Згідно з міністерським декретом від 24 березня 2003 іспит полягає у письмовій роботі, передбаченій кожним університетом (50 запитань із можливостями відповіді), а також у співбесіді або письмовій роботі. Кількість доступних місць планують на регіональному рівні відповідно до передбачення потреби викладацького персоналу у школах. Наприклад, на 2003/04 навчальний рік міністерський декрет від 17 квітня 2003 року затвердив 11669 доступних місць та розподілив їх між університетами, що є центрами шкіл спеціалізації SSIS. Лише на 2003/04 навчальний рік до цих місць додали 4126 місць для здобуття габілітації з підтримки учнів із особливими потребами [5].

Експеримент із переформатуванням SSIS, який тривав до 2011 р., призвів до створення курсу «Активного освітнього стажування» (*Tirocinio formativo attivo* (TFA)). Нова система відрізнялась від SSIS в трьох аспектах: 1. Скорочення терміну навчання (з 2-х до 1 р.); 2. Зменшення в навчанні психолого-педагогічного на користь дисциплінарного і культурного компонентів; 3. Збільшенні активної практики в класі під керівництвом тьютора. Впроваджена програма TFA стала адаптованою до вимог Болонського процесу (3+2+1), порівняно з курсом SSIS (4+2). Через те, що SSIS на певний час став академічним центром підготовки вчителів, що не відповідало вимогам

традиційної системи, прихильної до академічних традицій, університетські професори, ворожі до SSIS, отримали можливість вплинути на Міністерство освіти Італії (MIUR), щоб ліквідувати паралельну організацію. Однак, на думку деяких вчених, на це рішення вплинули принципи, поширювані правоцентристами, що SSIS, як культурно, так і політично, були витвором лівих сил і лівої педагогіки, тому зменшення уваги до професійної освіти, порівняно з «культурним» навчанням, сприймалося правими силами менш заполітизованим. Інші бачили зміцнення культурної освіти вчителів в останній спробі втримати неогегеліанські погляди «джентіліїців», прихильних до ідеї, що «може навчити лише той, хто сам знає». Зміна SSIS на TFA пояснюється також через виникнення великої черги бажаючих працювати у школах та зростання кількості вчителів-безконтрактників (*precari*), що стало причиною підняття лівоцентристським урядом Р. Проді (2006-08) питання про закриття як вчительських списків, так і SSIS зокрема [9, с.120-121].

Курс CLSFP складається із дворічної спільної програми та із двох напрямів: один – для дошкільної освіти, інший – для початкової школи. Практика передбачена вже з першого року навчання. Напряму вибирають з другого академічного року. Отриманий диплом, відповідно до вибраного напрямку, дає право на участь у конкурсі на посаду викладача дошкільного закладу чи початкової школи. Цей курс підготовки викладачів здебільшого здійснюється на факультетах відповідних дисциплін підготовки. Університет може здійснювати також курс підготовки вчителів у сфері міжфакультетського координування, визначаючи, згідно із своїми нормами, відповідні необхідні процедури та наукові структури, відповідальних за навчання та управління. Для курсу CLSFP відповідна навчальна структура кожного університету визначає мінімальні кваліфікаційні змісти, необхідні для досягнення мети підготовки, навчальну діяльність і відповідні кредити з таких навчально-предметних секторів [5]:

Сектор 1: підготовка до викладання. Містить навчальну діяльність, спрямовану на набуття необхідних навиків та знань у галузі педагогіки,

методики викладання, психології, суспільної антропології, гігієни, медицини, а також у сфері шкільної інтеграції учнів з особливостями розвитку.

Сектор 2: зміст дисциплін, які викладають у початковій школі. Беручи до уваги програми та дидактичні рекомендації стосовно початкової школи та дошкільних навчальних закладів, містить навчальну діяльність, спрямовану на набуття навиків та компетентностей, пов'язаних із основами дисциплін та практичними здібностями у таких галузях: мовно-літературній, математики та інформатики, фізики, природничих наук, музики та звукової комунікації, моторних наук, сучасних мов, історично-географічно-суспільних наук, малюнка та інших видів образотворчого мистецтва.

Сектор 3: лабораторні заняття, що охоплюють аналіз, планування та відтворення навчальної діяльності.

Сектор 4: стажування, що містить досвід, здобутий у шкільних установах з метою поєднання теоретичних знань та практичної компетентності.

Навчальна система курсу CLSFP відповідає таким критеріям: а) мінімально 20 % усіх кредитів у напрямі початкової школи і щонайменше 25% у напрямі дошкільної освіти належать до навчальної діяльності в галузі 1 (підготовка до діяльності викладача) [5, с. 220-221]; б) мінімально 35% сукупних кредитів у напрямі початкової школи і щонайменше 25% у напрямі дошкільного навчання належать до навчальної діяльності в галузі 2 (зміст початкового навчання); в) мінімально 5% сукупних кредитів передбачено на курс (викладання) за вільним вибором студента, що може відбуватися також і на інших курсах університету. Гарантується можливість індивідуального вибору також із вищезазначених пунктів; г) індивідуальний навчальний план кожного студента містить не менше однієї навчальної діяльності у кожному із секторів 1 та 2. Цей навчальний план, якщо визначений у напрямку початкової школи, передбачає також отримання більшої кількості кредитів підготовки, що належать до сектора 2. У програмі передбачена можливість додаткової навчальної діяльності, мінімально 400 год., що стосується шкільної інтеграції учнів з особливими потребами, щоб дати змогу студентові набути базову

підготовку й отримати диплом, що надає можливість брати участь у конкурсах на “викладацьку діяльність підтримки” (викладання учням з особливими потребами). Не менше 100 год практики призначені для набуття досвіду в секторі підтримки.

Для того, щоб вступити на CLSFP, необхідно володіти дипломом про складання державного іспиту, який передбачено після закінчення другого циклу середньої школи (*istruzione secondaria superiore*), тривалістю п'ять років. Вступ на курс CLSFP пов'язаний із складанням іспиту, оскільки кількість місць визначена на національному рівні на базі передбачень потреб викладацького складу школи. Диплом курсу CLSFP дає право, відповідно до вибраного напрямку, на участь у конкурсах на місце викладання у школі дитинства (дошкільному навчальному закладі) та початковій школі [5].

Навчальна діяльність курсу CLSFP та школи спеціалізації SSIS передбачає лабораторні заняття та стажування. На лабораторні заняття виділяють не менше 10% навчальних кредитів, коли йдеться про курс CLSFP, і не менше 20% кредитів, якщо йдеться про школу спеціалізації SSIS. На практичні заняття, куди належать також періоди планування і контролю, визначають не менше 20% кредитів для курсу CLSFP і не менше 25% кредитів для школи спеціалізації SSIS. Навчальна діяльність передбачена для кожного семестру, охоплює в цілому 250–300 год. У кожному університеті укладають власний навчальний план підготовки, котрий містить складові змісту освіти: навчальні курси, їх поділ на змістові модулі, види навчальних занять з обов'язковим вивченням іноземної мови та ін.; визначає у термінах кредитів навчальне навантаження, що охоплює самостійну роботу кожної із передбачених діяльностей (загальна кількість кредитів для одного студента на один семестр дорівнює 30); окреслює можливі скорочення тривалості курсу CLSFP і школи спеціалізації SSIS відповідно до зарахованих кредитів; визначає складові загального індивідуального семестрового навчального плану студента відповідно до норми декрету міністерства університетської освіти, наукових

досліджень та технології від 21 липня 1997 року (№ 245 з огляду на повну чи часткову відвідуваність).

Кінцеві підсумкові іспити, передбачені навчальним планом, здебільшого, стосуються загального обсягу навчальної діяльності (не більше три на семестр). Компетентні навчальні структури координують процедуру іспитів і поточну перевірку знань. Обов'язково передбачений іспит на знання іноземної мови. Іспит на отримання диплома CLSFP чи школи спеціалізації SSIS охоплює захист письмової роботи, що містить матеріали, отримані під час стажування та лабораторних занять [5, с. 224].

Отже, результатом реформ, що розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-х рр. XX ст., став розвиток позитивного досвіду *співпраці систем «університет» – «школа»*. у 1998 році було введено в дію чотирирічний курс (L) із відповідних наук з початкової підготовки (*Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, CLSFP*) – інтегрована модель підготовки вихователів дошкільних закладів (школа дитинства) та вчителів початкової школи; з 1999 року – курс спеціалізації з викладання у середній школі (*Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario, SSIS*), дворічний курс *post-laurea*. – послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи. Це відповідає тенденціям, що панують у Європі відносно вчителів початкової школи та другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи (що в Італії відповідає SSIS) європейські країни поділяються половина на половину між інтегрованою та послідовною моделлю [5].

2.5. Регіональні центри підвищення кваліфікації вчителів як осередки професійного розвитку грецьких вчителів

Регіональні центри підвищення кваліфікації вчителів (Regional Training Centres, РЕК) як осередки професійного розвитку вчителів були створені відповідно до Указу Президента 250/92 (Закон 1566/1985 і 2009/92) і розпочали своє функціонування р 1992 року, коли була запроваджена політика децентралізації грецької адміністративної шкільної системи. Кожен РЕК – це

державна установа, що перебуває під контролем Міністра національної освіти і релігійних справ. Усього по країні нараховується 16 РЕК в Афінах, Східній Аттиці, Західній Аттиці, Піреї, Патрі, Йоанніні, Салоніках (1-й та 2-й), Александруполі, Геракліоні, Ларіссі, Тріполі, Ламії, Кавалі, Мітелене і Козані.

Педагогічний Інститут Міністерства освіти та Освітній науковий центр (Educational Research Center, КЕЕ) відповідальні за координацію і сприяння програмам підвищення кваліфікації на початковому та середньому рівнях освіти. Зміст цих курсів підвищення кваліфікації та їх перегляд координуються університетськими викладачами і шкільними радниками [51].

У 1992 р. згідно Указу Президента 250/92 були скасовані старі заклади підвищення кваліфікації (SELME) і підготовку вчителів було перенесено до Регіональних центрів підготовки (Regional Training Centres, РЕК). Була розроблена нова модель педагогічної підготовки разом із куррікулумом для всіх РЕК. Програма педагогічної підготовки включала курси академічних предметів, педагогічні методології та застосування комп'ютерів.

Метою РЕК є наступне: забезпечити різні форми обов'язкового і додаткового навчання для вчителів початкової та середньої освіти з навчальними програмами довгої та середньої тривалості.

Завданнями РЕК є інструктаж вчителів щодо : розробок у сфері наук і технологій; нових методик навчання, стратегій і нових моделей навчання; змін у відносинах і поведінці; міжособистісних відносин; користі наукового знання про когнітивні об'єкти екологічної освіти, валеологічної освіти, Європейського виміру в освіті, застосуванні комп'ютерів, мистецької освіти, соціологічних предметів, психо-педагогічного дослідження, конфронтації дітей з труднощами у навчанні і образливої поведінки [51].

Сьогодні, після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають викладання і після двох років роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя. Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідує початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за

керівництва й відповідальності регіональних центрів педагогічної освіти (Regional Centres for Teacher Education), так званих РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі: • організаційні та адміністративні аспекти освіти; • педагогічні проблеми; • предмет дидактики; • питання оцінювання; • проблеми міжкультурної освіти; • методику викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання; • вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами). Щороку регіональні центри підвищення кваліфікації (РЕК) також організовують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються учителями, а потім вони реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу - 40 годин. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо [13, с. 1-2].

Підготовка при Регіональних центрах підвищення кваліфікації може бути двох типів: а) *переддипломна* (стала обов'язковою для всіх вчителів лише у 1999 р.) – це чотиримісячна підготовка вчителів, котрі очікують призначення на посаду. У разі успішного завершення навчання вчителі повинні скласти кінцевий письмовий іспит; б) *початкова педагогічна підготовка* – включає інтенсивні, спрямовані на широку обізнаність курси, котрі об'єднані у три цикли (два тижні – в навчальних центрах і один тиждень – у школах), що в загальному складають 100 год.

1 фаза триває 45 год. протягом перших 10 днів вересня. На цьому етапі новопризначені вчителі відвідують лекції та семінари щодо: організаційних та адміністративних аспектів освіти; педагогічних проблем; методик викладання кожного предмета; оцінка та методи оцінювання, дослідницька робота; ІКТ та педагогічні технології тощо [51].

2 фаза триває 35 год. протягом листопада. Її завданням є ознайомлення слухачів з методикою викладання в класі; методиками, випробуваними досвідченими вчителями, спостереження класів і вирішення проблем в педагогічній практиці. Здійснюється консультантами, директорами шкіл та досвідченими вчителями.

3 фаза – 20 год. і проходить в кінці червня. При цьому вчителі продовжують працювати повний робочий день в школах. Упродовж цього етапу слухачі представляють проблеми, здобутий досвід і хороші приклади практики, які вони зреалізували протягом навчального року і оцінюють програму початкової підготовки, у якій вони брали участь. Питання згруповані наступним чином: педагогічні проблеми (5 год.), методи навчання (5 год.), співпраця школи з батьками і співпраця громади/співробітників школи (4 год.), оцінювання студента і оцінка викладання (4 год.), оцінка програми початкової підготовки (2 год.)

Вчителі заповнюють інформальні оцінювальні питальники наприкінці навчання.

Підвищення кваліфікації – короткотермінова періодична підготовка для усіх вчителів. Складає 40 год. для уже призначених на посаду вчителів у державні школи на добровільній основі. Зокрема, є такі види курсів підвищення кваліфікації при РЕК :

а) інтенсивне курсове навчання (20 год.).

Мета : ознайомити вчителів із сучасними методами викладання, новими підручниками і оновленими навчальними програмами.

б) короткотривала курсова підготовка (1-3 дні).

Мета : організовується за ініціативи шкільних радників і часто за співпраці з міжнародними агенціями , котрі функціонують на території Греції (Британська Рада – для англійської, Французький Альянс – французької та Інститут Гете –німецької мов),

в) інтенсивні курси підготовки (40 год.)

Мета : увага зосереджена на конкретних питаннях задоволення потреб

учителів у різних сферах, пов'язаних з їхньою роботою, педагогічній, науковій, технологічній, культурній сферах тощо.

Наставниками, інструкторами та вихователями є: а) викладачі університетів, шкільні консультанти, керівники педагогічного інституту (консультанти, оцінювачі), вчителі з вищими кваліфікаціями (з післядипломними кваліфікаціями або науковими званнями, що володіють знаннями і досвідом в конкретних предметах, які працюють в державних школах або в освітніх установах регіону РЕК, інші особи, які акредитовані на право викладання, професори-пенсіонери університету; б) радники, які вийшли на пенсію в останньому п'ятилітті, досвідчені вчителі, які навчають в державних школах сфери відповідальності кожного РЕК, директори державних шкіл, в яких реалізований зразок викладання.

Координаційні ради РЕК вибирають наставників на основі їх суттєвих і формальних кваліфікацій і після публічної заяви. Координаційна рада зобов'язана розвивати вчителів в залежності від спеціалізованого об'єкта їхніх досліджень. Кандидати у наставники зобов'язані здати на зберігання свої CV, звання та сертифікати» які засвідчують їх підвищення кваліфікації та тези своєї лекції або схему її викладання. Після цього вибору, вони повинні здати весь навчальний матеріал, який підготовлений для тих, кого навчають.

Рамка оцінювання навчальної програми. Навчальний процес А фази оцінюється з конкретними інструментами, які відповідають сучасним і надійним методам оцінки. Можливість відвідування РЕК надається членам педінституту (які беруть участь в роботі групи і в команді підтримки програми вступного навчання). Ці візити здійснюються для того, щоб виявляти і реєструвати потреби й вимоги тих, хто бере участь у навчальному процесі, а також проблеми щодо планування та організації програми. Члени педінституту зобов'язані стежити за пропозиціями і зразками викладання і зібрати всі елементи, судити по суті, для внутрішньої оцінки програми.

Сертифікація. По завершенню програми навчання новопризначеним вчителям видається офіційне свідоцтво, що засвідчує, що вони не перевищили

ліміт відсутності на заняттях і успішно відвідували їх вступне навчання (introductory training). Іспити відсутні [51].

Таким чином, при реалізації програм навчання увага зосереджена на конкретних питаннях задоволення потреб учителів у різних сферах, пов'язаних з їхньою роботою, педагогічній, науковій, технологічній, культурній сферах тощо. По завершенню програми навчання новопризначеним вчителям видається офіційне свідоцтво, що засвідчує, що вони не перевищили ліміт відсутності на заняттях і успішно відвідували їх вступне навчання.

2.6. Модель підготовки вчителя, орієнтована на школу у Греції

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у європейському освітньому просторі відбувається активний пошук нових моделей педагогічної освіти, які б дозволили вирішити проблему взаємозв'язку теорії та практики у підготовці вчителя на основі їх інтеграції. На думку англійського вченого П. Хьорста, завдання педагогічної теорії полягає у створенні “ядра раціональних принципів для педагогічної практики”, тобто центральною проблемою педагогічної теорії є досягнення зв'язку між знаннями і практикою. Ключовим положенням нової моделі підготовки вчителя з центром у школі є утвердження школи у статусі вузівського партнера в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. Схема партнерства ВНЗ і школи включає спільну відповідальність за розробку і реалізацію: програм підготовки вчителів; структури і змісту педагогічної практики; методик викладання дисциплін навчального плану школи; методик перевірки знань учнів; методик оцінки практичної роботи студентів; загальної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки; програм підвищення кваліфікації [4, с. 1-2].

Функції та переваги підготовки, орієнтованої на школу. Термін “підготовка, орієнтована на школу” (“school-focused training”) означає підготовку вчителів обох шкільних рівнів, що відбувається всередині контексту шкільного підрозділу. Згідно огляду відповідної літератури, спостерігається двояка відмінність підготовки, орієнтованої на школу : перша використовує

шкільний підрозділ в якості основи (“підготовка на базі школи” - “school-based training”) і друга використовує шкільний підрозділ в якості координаційного центру (“підготовка, орієнтована на школу” - (“school-focused training”) [27, с. 423-438; 55, с. 36–55; 49].

З метою врахування потреб кожного окремого вчителя були заплановані навчальні заходи. Можна сказати, що головною метою підготовки на базі школи є вдосконалення кожного члена школи; вторинною метою є поліпшення продуктивності всієї школи. Однак, ця специфічна модель “підготовки на базі школи”, орієнтуючись на індивідуальні потреби вчителів, нехтує потребами школи і не бере до уваги вимоги суспільства, які постійно й по-різному трансформуються. Через обмеження “підготовки на базі школи” і критицизм, який вона спричинила, була розроблена інша модель навчання, – “підготовка, орієнтована на школу” (“school-focused training”) [49].

Учений Г. Перрі (G. Perry) надає таке її визначення: “підготовка, орієнтована на школу” включає в себе всі ті стратегії, прийняті тренерами та вчителями в дусі співробітництва, з тим, щоб навчальні програми відповідали визначеним потребам школи та покращували рівень викладання та навчання всередині класу школи” [27, с. 12].

Ця специфічна модель підготовки є ідентичною до тієї, що вважається орієнтованою на школу в Греції. Є дві основні відмінності між двома підходами у підвищенні кваліфікації. По-перше, підготовка, орієнтована на школу, активно використовує внутрішні і зовнішні фактори навчання, що об’єднують такі інституції, як університет і шкільних консультантів. По-друге, вона намагається задовольнити специфічні потреби шкільного підрозділу у навчанні в цілому, відповідно до його особливостей, не орієнтуючись тільки на індивідуальні потреби вчителя [49].

Директор школи є одним з найбільш важливих факторів в організації та здійсненні програми підготовки, орієнтованої на школу. Відіграючи важливу роль в якості керівника-лідера та менеджера, директор школи здатний стимулювати особистісний і професійний розвиток вчителів, шкільного

підрозділу, щоб зберігати міжособистісні взаємовідносини серед вчителів в збалансованому стані і, загалом, бути зацікавленим в подальшому поліпшенні рівня наданої освіти. Відповідно до сучасної законодавчої бази, яка регулює грецьку освітню систему, директор школи “гарантує, що школа є основним підрозділом підготовки вчителів щодо адміністративних, педагогічних та наукових тем” [49].

Партисипативний і відкритий стиль адміністрації школи відноситься до найбільш відомих теорій лідерства, таких як колегіальна модель [19], хоча в грецькому освітньому контексті вкрай бюрократичний характер системи освіти і відсутність програм підготовки, орієнтованої на школу стають очевидними з точки зору навчання і наукових досліджень. Задоволення потреб вчителів кожного шкільного рівня через підготовку, орієнтовану на школу, є міжнародною частиною повсякденної практики шкільних навчальних закладів через гнучкість і безпосередність, які пропонує цей тип підготовки.

Значна більшість шкільних директорів обох рівнів школи, незалежно від того, чи вони реалізували програму, орієнтовану на школу чи ні, приписували велике значення підготовці, орієнтованій на школу.

2. Директори шкіл початкової школи організують та реалізують програми підготовки, орієнтовані на школу частіше, ніж директори середніх шкіл.

3. Усі директори шкіл, за винятком одного директора жіночої початкової школи, хотіли би організувати й впровадити програму підготовки, орієнтованої на школу.

4. Директори початкової та середньої школи вважають присутність вчителя в школі протягом навчального дня в якості основної передумови для здійснення підготовки, орієнтованої на школу.

5. Деякі з найбільш поширених тем, що стосуються змісту програм підготовки, орієнтованої на школу, стосуються науково-дослідних предметів, пов'язаних з шкільною психологією, освітнім законодавством, новітніми технологіями і методикою викладання.

6. Тривалість програм підготовки, орієнтованої на школу, які зреалізували директори шкіл, різноманітна: це програми короткої тривалості (кілька сеансів), середньої тривалості (до 6 місяців) й більш тривалого терміну (один навчальний рік). Довгострокові програми здійснюються з більш низькою частотою, оскільки така програма підготовки, орієнтованої на школу передбачає копійку й ретельне планування, дбайливу координацію дій тощо.

7. Обрані тренери програм підготовки, орієнтованої на школу є не тільки вченими з академічних кіл, а також колегами з подальшими формальними кваліфікаціями.

8. Основною причиною мотивації директорів шкіл для реалізації моделі програм підготовки, орієнтованої на школу, є відсутність педагогічної та навчально-методологічної підготовки з боку вчителів [50; 49].

Отже, одним з найбільш важливих висновків дослідження є той факт, що складна роль директора школи та стиль адміністрації дуже впливають на здійснення та успішне проведення програм підготовки, орієнтованої на школу й безпосередньо пов'язані з ефективністю шкільного підрозділу та освітньої діяльності. Ці програми стосуються новітніх технологій, методології навчання, освітнього законодавства і адміністрування. Крім того, зміст програм підготовки, орієнтованої на школу, засвідчує необхідність особистісного і професійного розвитку вчителя, посилення їх педагогічної та викладацької підготовки, а також загального поліпшення роботи шкільного підрозділу в якості основних переваг, які є результатом моделі підготовки, орієнтованої на школу.

2.7. Моделі професійного розвитку учителя в системі педагогічної освіти

Іспанії

Педагогічна освіта як складова частина системи освіти Іспанії розвивалася в руслі тих змін, причиною яких стали значні трансформації в освітньому законодавстві. Вони пов'язані з процесами модернізації всіх сфер іспанського суспільства. Створення Європейського Простору Вищої Освіти

(ЄПВО) стало серйозним випробуванням для країни, тому що вимагало нових моделей підготовки педагогічних кадрів. І дотепер Іспанія знаходиться в ситуації, що вимагає великих зусиль з боку університетів, щоб допомогти викладачам у розробці нових компетенцій і змінити модель навчання: з орієнтованої на викладача на модель, орієнтовану на учня та його навчання [6, с. 150–153].

В Іспанії добре розвинена система післядипломної освіти вчителів. Професійний розвиток, підвищення навичок – процес систематичної і безперервної діяльності, спрямованої на оновлення, розширення та поглиблення знань та навичок, пов'язаних з професією вчителя. Потреба в навчанні виникає у зв'язку з розвитком науки і техніки, змінами в технології виробництва та необхідності врахування власних професійних ресурсів. Розрізняють чотири професійні функції, такі як: адаптація, вирівнювання, реставрація та реконструкція. Форми навчання - це, перш за все, різні види курсів професійної кваліфікації та аспірантура, але основною формою підвищення кваліфікації є самоосвіта [37, с. 37].

Основними видами навчальних курсів різної тривалості і типу є три: 20-30 теоретичних год.; 50-60 теоретичних і практичних год. і 150-год. інтенсивні курси, що відбуваються під час канікул. Інші форми навчальної роботи припускають роботу в невеликих групах по 3-8 чол. Вони доступні для координаторів. Теоретичні семінари розраховані на 15-18 чол. Участь в обміні досвідом є безкоштовним. Ще однією формою підвищення кваліфікації вчителів є конференції [46].

Підвищення кваліфікації вчителів здійснюється в 78 навчальних центрах, де основний акцент робиться на навчанні та практичних методиках викладання. Навчання є обов'язковим і організовано централізовано Міністерством національної освіти. Вчителі можуть подати заявку на щорічну оплачувану навчальну відпустку [22, с. 51].

Майже в кожній розвиненій країні, в тому числі і Іспанії, діють регіональні центри підготовки вчителів. У своїй роботі, використовуючи досвід

місцевих вчителів з організації навчального процесу, центрами організуються зустрічі для викладачів, проводиться он-лайн-навчання. Кожен центр на чолі з керівником обирається кожні два роки. Рада призначає директора центру на строк трьох років. Педагогічні центри фінансуються Міністерством освіти в Мадриді. Одним з таких центрів є Пальма. Центр працює в Пальме з 1987 року, в сферу його діяльності входить: організація підвищення кваліфікації вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Рішення приймаються Радою і директором Центру. Вони несуть відповідальність за зміст навчання вчителів і бюджет. За розвиток інфраструктури несе відповідальність група з 6 вчителів, які делеговані від шкіл. Далі йдуть 17 координаторів, підготовлених експертами з Міністерства освіти, які надають рекомендації та консультації з питань підвищення кваліфікації вчителів. Центр повинен обслуговувати 350 шкіл, охоплюючи близько 5000 вчителів.

Одним з пріоритетних завдань цієї установи є організація курсів в школах. Як стимул для підвищення кваліфікації вчителів надається відпустка. Матеріально-технічна база центру включає в себе: конференц-зал, кабінет, комп'ютерний зал, аудіовізуальні кімнати, центр документації, лабораторію. Робота центру зосереджена в 17 предметних групах: мови – каталонська, кастильська, сучасна математика, суспільні науки, інформаційні технології, технології навчання [15, с. 89].

Робота центру охоплює: групи, що працюють над проектом в довгостроковій перспективі; вчителів у школах; семінари; лекції; підвищення кваліфікації через інфраструктуру Центру. Слабкі сторони проекту: занадто велика географічна зона, обслуговувана центром; постійні перевантаження персоналу; демократичний принцип не впливає на відбір співробітників з реалізації стабілізаційної програми [41, с. 32—33].

Іспанія має один з найнижчих показників в галузі освіти в Європі. Однією з причин є відсутність належної професійної підготовки. Однак, коли мова йде про участь вчителів у власному професійному розвитку, то дослідження

показують, що вчителі Іспанії 100 % беруть участь у підвищенні кваліфікації. Курси підвищення кваліфікації тривають близько 25 днів, вони інтенсивні, але не довгострокові. Форми навчання включають в себе: курси (наприклад, пов'язані з предметом навчання, методами навчання), конференції, семінари, в яких представлені результати досліджень в галузі освіти та освітніх питань, програми для підвищення кваліфікації (наприклад, для отримання вищої категорії), візити - спостереження в інші школи, які беруть участь в «мережі» педагогічного підвищення кваліфікації, співпраця між вчителями, спрямована на обмін досвідом, підвищення кваліфікації, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренування, уроки-демонстрації.

В Іспанії та інших європейських країнах офіційно створена система оцінки педагогічної освіти. Моніторинг якості вищої освіти і зовнішня оцінка роботи викладача є обов'язковою або рекомендованою. Важливим фактором у системі освіти є забезпечення якісного професійного розвитку для вчителів, а також, беручи до уваги різноманітність об'єктів поліпшення професійної самостійності вчителів і різноманітність пропозицій, моніторинг якості. В Іспанії, як і в багатьох європейських країнах, намагаються визначити термін «хороший учитель», для чого розроблені кваліфікаційні стандарти, що визначають компетенцію вчителя. Якісна підготовка вчителів допомагає сформуванню належної основи для розвитку компетенцій вчителя і його професійний розвиток. Слід зазначити, що компетентність і професійне ставлення вчителя визначається не тільки професійною підготовкою. В Іспанії особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації викладачів та інструкторів [17, с. 234].

Підготовка вчителів в Іспанії адаптована до конкретних політичних, соціальних, економічних, історичних умов в країні і існуючій системі освіти. В Іспанії, як і в Ірландії та Греції, підготовка вчителів проводиться у вищих школах. В інших європейських країнах підготовка здійснюється на рівні університетського викладання, завершуючись практикою в спеціалізованих

навчальних закладах і школах. У Європейському Союзі викладачі зобов'язані набути знання та навички в різних типах університетів і коледжів. У всіх закладах використовується механізм відбору талановитих кандидатів на отримання професії. Вчителі початкових шкіл і дитячих садків проходять підготовку в педагогічних коледжах [17, с. 271].

В останні роки іспанська система освіти продовжує змінюватися. Проведені реформи і зміни в галузі освіти, пов'язані зі стратегією ET 2020 «Освіта та навчання 2020» (ET 2020), що представляє нову низку стратегічних реформ європейської співпраці в галузі освіти й навчання [20]. Згідно стратегії ET 2020 в іспанській системі освіти в даний час відбувається: реалізація програм з мобільності і неперервного навчання, підвищення якості та ефективності освіти та підготовки кадрів, сприяння справедливості, соціальної згуртованості та активної громадянської позиції, розвиток творчості та інновацій, у тому числі підприємництва, рівня освіти і професійної підготовки. Однак, в системі педагогічної освіти Іспанії відмічено й багато недоліків, які багато в чому схожі на наші освітні реалії, що на нашу думку, є корисним для аналізу та вирішення проблем освіти та обґрунтування прогностичних рекомендацій випереджувального розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні.

Аналіз ситуації щодо професійного розвитку вчителів у рамках системи освіти в Іспанії, через призму обговорюваних догматів, показав, що загальна картина не є позитивною. У 1984 році Іспанія прийняла *англійську модель "Центр вчителя"* в експериментальній реформі, яка дала початок найвпливовішому освітньому закону, з моменту демократичного переходу (Закон LOGSE, 1990) [30]. Це рішення призвело до децентралізації підготовки вчителів, а також значного збільшення кількості груп освітніх консультантів з акцентом на подальше навчання вчителів (on-going teacher training). Іспанія запровадила *каскадну стратегію підготовки*: експерти навчали інших фахівців, які, в свою чергу, організували курси і навчальні заходи для усіх вчителів. Крім того, освітній закон LOGSE встановив підвищення зарплатні, пов'язане з

подальшим навчанням вчителів, яке до сих пір існує в більшості автономних співтовариств. Якщо вчителі завершують 100 год. підготовки протягом шести років, вони отримують підвищення зарплатні близько 4,5% [35, с. 335].

Як зазначає учений Ф. Імбернон (F. Imberón) [29, с. 56–59], цей період сильної прихильності до неперервної освіти був взятий на себе автономними урядами до 2000 року ще до того, коли усі компетенції в питаннях освіти були передані до 17 спільнот. З деякими невеликими відмінностями, вихідна модель зберігалася в більшості випадків. Проте, протягом трьох останніх десятиліть відбулося ослаблення структур неперервної педагогічної освіти. Тільки шість спільнот зберегли *мережі педагогічних центрів* (teacher centers). В решті ж, вони були усунені, залишаючи тільки один *опорний центр в кожній провінції або аналогічну адміністративну одиницю*, з відповідним зменшенням числа доступних можливостей для професійного розвитку. Освітні адміністратори, як правило стверджують, що ця відсутність підтримки пов'язана з нинішньою кризою в Іспанії, яка так само позначилася і на системі освіти України. Тим не менш, важливо також те, що політика в Іспанії була явно консервативною протягом останніх років, особливо коли мова йшла про освіту. що так само спостерігається і у вітчизняному контексті з різних причин.

Більшість приватних установ мають свої власні ресурси для підготовки своїх вчителів. Тим не менш, підтримка державних шкіл більше не входить в число пріоритетів для консервативних урядів, які в даний час керують як державне управління та багато автономних спільнот. Крім того, важливо підкреслити, що навіть за часів, коли ПР отримав велику підтримку, *модель неперервної педагогічної освіти* ґрунтується на наданні курсів для вчителів з тим, щоб оновити їхні знання. Заходи ПР, базовані у школі (school-based PD activities), семінари та групова командна робота досить рідкісні, хоча деякі адміністрації намагаються розвивати ці види ініціатив [32].

Професійні навчальні спільноти (Professional learning communities), де вчителі займаються діяльністю – це навчання уроку (lesson study), дослідження в дії, спільне наставництво – мають дуже невелику присутність в іспанському

освітньому пейзажі. Аналогічним чином, Рухами педагогічних інновацій (the *Movements of Pedagogical Innovation*) є асоціації, які відіграють істотну роль в шкільній інновації та ПР вчителів. Проте, ці асоціації зазнали суттєвого погіршення через відсутність підтримки, що надавалася адміністраціями.

Ця нестабільна ситуація не обмежувалася неперервною педагогічною освітою, але вона також характеризує всю сукупність політики вчителів. У 2009-2010 навчальному році університетські кваліфікації, необхідні для викладання в дошкільній та початковій освіті (*Childhood Education and Primary Education*) просунулися від 3-річного диплома до 4-річного ступеня. Однак, на відміну від таких країн, як Фінляндія та Сінгапур, кандидати, які приймаються на програми педагогічної освіти не є тими, хто отримав найвищу успішність. Крім того, для того, щоб викладати в середніх школах, випускникам необхідно тільки отримати "Сертифікат про педагогічні здібності" ("Certificate of Pedagogical Aptitude,"), який одноставно вважається поганим щодо якості програми.

З 2009 року випускники різних дисциплін повинні завершити ступінь магістра за 1 рік, що є значним поліпшенням. Цей ступінь магістра, однак, до сих пір не дає доречної відповіді на складний профіль компетенцій, яких потребують викладачі цих освітніх рівнів [31].

Як показав Дж. Ескудеро (J. Escudero) [23] в дуже цікавому порівнянні між Загальною рамкою педагогічних компетентностей (the *Teaching Competencies General Framework*), розробленою урядом Гонконгу в 2008 році і Магістром педагогіки (the *Master of Teaching*) в Іспанії, іспанська модель як і раніше занадто зосереджена на самих дисциплінах.

Що стосується індукції, іспит, який надає доступ до професії вчителя в іспанських державних школах, все ще занадто "мемуаристичний" за природою. Крім того, експерти в галузі освіти сперечаються щодо періоду індукції, коли вчителі приєднуються до професії вчителя [33].

Незважаючи на велику кількість вчителів, які підтримують реалізацію цього періоду індукції [53], цей період до сих пір не встановлений, хоча є

початкові дискусії, що обговорюють можливість прийняття моделі ординатури (a residency model), аналогічну тій, яка використовується з лікарями-початківцями [34].

Угоди, що стосуються викладацької кар'єри між різними адміністраціями або профспілками вчителів ніколи не були реалізовані. Іспанія не має ані загальнонаціональної, ані автономної системи для оцінки або акредитації своїх вчителів. В іспанській системі освіти спроби стандартизувати оцінки роботи вчителів були рідкісними. Ця відсутність систематичних процедур оцінки має важливе значення, так як вчителі не можуть використовувати свої оцінки з метою формування або направляти свою викладацьку кар'єру. Положення Іспанії щодо цього аспекту політики вчителів показує чіткий застій в порівнянні з міжнародним ландшафтом [38].

Вчителі, як правило приєднуються до вчительської професії з розумною заробітною платою, трохи нижчою в приватних школах, і виходячи на пенсію через 30 років, вони не домоглися ніякого поліпшення умов праці [39] і без будь-яких перспектив проводити свій власний професійний розвиток. Школи мають мало автономії в Іспанії і роль шкільних адміністраторів в регулюванні персоналу практично відсутня [43].

Останнім часом університети відключені від неперервної освіти вчителів (за винятком кількох цінних випадків), і не сприяють участі шкільних вчителів у дослідницьких проектах. Можливо, це вносить свій вклад поряд з багатьма іншими факторами, до загального відчуття дискомфорту серед вчителів, а також увічнення переконання серед вчителів, що їх робота не настільки високо цінується, як це повинно бути [24; 25].

Різницею щодо інших країн, є те, що ці історії успіху професії вчителя в Іспанії, як і раніше, досить рідкісні, тому не становлять загальну тенденцію. Становище іспанської системи освіти чітко показує, що культурні та системні аспекти зміни вимагають переходу від *моделі оновлення знань до моделі професійного розвитку* [16].

Учені Іспанії також вважають, що мета полягає в тому, щоб вчителі зростали як професіонали в рамках спільної рефлексії про практику. Проте, ця модель не була чітко переведена в загальну освітню політику і тому не потрапила до більшості шкіл. Зміна не залежить від окремих вчителів; повинні бути введені в дію ключові функції, такі як шкільна культура, і в кінцевому рахунку сприятлива шкільна система. У тих країнах, які просунулися в цьому напрямку, зміна була повільною. Освітні політики запозичили ці ідеї в більш пізній момент часу, транслуючи їх в умовах змін. Тривалої твердої і постійної підтримки з боку освітніх адміністрацій недостатньо для сприяння культурній трансформації, чого вимагає ця модель професійного розвитку вчителів, хоча і без підтримки, буде неможливо домогтися прогресу в цьому важливому аспекті якості освіти.

Вчительська політика повинна стати бюджетним пріоритетом в сфері освіти. Збільшення бюджету, вкладеного у вчителів має життєво важливе значення для забезпечення успіху заходів, які були описані (скорочення навчальних год. викладачів для того, щоб вони могли брати участь в професійних засіданнях кафедри, скорочення годин навчання менторів, встановлення різних рівнів професійної кар'єри, пропонування ініціатив ПР високої якості; співпраця з науково-дослідними проектами під керівництвом університетів). З метою поліпшення системи освіти, Іспанія потребує збільшення монетарних ресурсів та узгодження нормативних рамок, що регулюють статути навчання і підготовку вчителів-початківців [35].

Таким чином, підготовка вчителів в Іспанії адаптована до конкретних політичних, соціальних, економічних, історичних умов в країні і існуючій системі освіти. Якісна підготовка іспанських вчителів на основі розроблених кваліфікаційних стандартів, що визначають компетенцію вчителя, допомагає сформувати належну основу для розвитку компетенцій вчителя і його професійний розвиток. Підвищення кваліфікації вчителів здійснюється в 78 навчальних центрах, де основний акцент робиться на навчанні та практичних

методиках викладання. Навчання є обов'язковим і організовано централізовано Міністерством національної освіти тощо.

2.7. Прогностичні орієнтири застосування прогресивних ідей південно-європейського досвіду професійного розвитку вчителів у системі вітчизняної педагогічної освіти

Процес усвідомлення нової сутності учительської професії, як і реформування педагогічної освіти відбувається у європейських країнах різними темпами, має суттєві специфічні особливості. Моделі професійного розвитку вчителів, які історично склались в досліджуваних нами країнах, враховують при цьому європейські та світові тенденції.

Однак розробка єдиних стандартів якості педагогічної освіти, професійного розвитку та педагогічної діяльності є запорукою того, що всі національні освітні системи рухаються у напрямі все більшої відповідності діяльності вчителя актуальним потребам суспільного життя національних держав та Європейського регіону в цілому.

Наукове обґрунтування, прогнозування та відпрацювання основних моделей професійного розвитку вчителів потребує осмислення й освоєння методологічних, фундаментальних напрацювань у галузі європейської педагогічної освіти. Теоретичні напрацювання європейських науковців, практичний досвід створення і впровадження програм неперервного професійного розвитку вчителів в університетах розвинених країн ЄС, як осередків цінного історичного досвіду підготовки вчителів та сучасних інноваційних пошуків і стратегій, фінансова підтримка цих програм на законодавчому рівні заслуговують безумовно її серйозного вивчення з метою критичного осмислення і можливого використання в Україні.

Висновки до розділу 2

Важливість професійної ролі вчителів у всіх освітніх ситуаціях сприяє посиленню уваги до ефективних моделей професійного розвитку вчителів провідних країн ЄС. У цьому аспекті перспективними видаються альтернативні підходи до професійного розвитку вчителів у Греції та Італії, котрі реалізуються в рамках участі метафори та теорії ситуативного навчання, згідно з якими навчання – це соціальне явище, що формується в процесі «легітимної периферичної участі» в «спільнотах практики» як соціальних групах вчителів у контексті дослідницько-орієнтованої парадигми педагогічної освіти. Така динамічна модель характеризується двома аспектами – участю в «дії» із залученням у суспільство, а також взаємодією з іншими членами спільноти.

2. У ході дослідження з'ясовано, що добре усвідомлена і стимульована співпраця вчителів з колегами та зовнішніми експертами – спільноти практики – визнається в якості невід'ємної частини практики італійських вчителів, у тому числі в програмах переддипломного і післядипломного навчання, забезпечуючи тим самим неперервність процесу професійного розвитку педагогів. Перетворення групи різних індивідів в спільноту практики сприяє формуванню спільного бачення та основи для позитивних взаємовідносин між учасниками, що призводить до створення відповідного середовища у школах, де поважають цінності та думки інших. Це закладає основи педагогіки співробітництва між вчителями-дослідниками та викладачами-зовнішніми експертами у програмах досліджень, інновацій та професійного розвитку.

3. Обгрунтовано, що результати інтегрованої моделі професійного розвитку вчителів для реалізації мультикультурної освіти в Італії можуть бути використані для підготовки інтегрованих навчальних програм професійного розвитку вчителів для реалізації мультикультурної/міжкультурної освіти на основі інтегрованої моделі, розробленої в рамках проекту; внесення пропозицій для освітньої політики щодо неперервної професійної підготовки вчителів мультикультурної/міжкультурної освіти; пропонування стратегій й методів навчання вчителів для мультикультурної/міжкультурної освіти; підготовки та

розповсюдження документів з підготовки вчителів для реалізації мультикультурної/міжкультурної освіти; організації семінарів з підготовки вчителів для здійснення мультикультурної / міжкультурної освіти під керівництвом осіб, які приймають рішення й відповідальні за діяльність педагогічних навчальних закладів тощо.

4. Виявлено, що в Італії реалізуються дві моделі професійного розвитку вчителів (CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи та школи дитинства та послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи (курс спеціалізації з викладання у середній школі (Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario, SSIS)). Це відповідає європейським тенденціям відносно підготовки вчителів початкової школи та другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи – це послідовна модель дворічних шкіл спеціалізації (SSIS).

5. Аналіз особливостей реалізації моделі Регіональних центрів підвищення кваліфікації вчителів у Греції переконав нас у тому, що діяльність цих центрів спрямована на : забезпечення різних форм обов'язкового і додаткового навчання для вчителів початкової та середньої освіти з навчальними програмами довгої та середньої тривалості; інструктажу вчителів щодо розробок у сфері наук і технологій; нових методик, моделей і стратегій навчання; змін у міжособистісних відносинах і поведінці; користі наукового знання про когнітивні об'єкти екологічної та валеологічної освіти, мистецької освіти, Європейський вимір в освіті, застосування комп'ютерів, соціологічних предметів, психопедагогічного дослідження, конфронтації дітей з труднощами у навчанні і образливої поведінки.

6. Доведено, що зміст програм підготовки грецького вчителя, орієнтованої на школу, засвідчує необхідність особистісного і професійного розвитку вчителів, посилення їх педагогічної та викладацької підготовки, а також загального поліпшення роботи шкільного підрозділу, які є результатом і перевагами моделі професійного розвитку вчителя, орієнтованої на школу.

7. З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів в Іспанії здійснюється в 78 навчальних центрах, де основний акцент робиться на навчанні та практичних методиках викладання. Навчання є обов'язковим і організовано централізовано Міністерством національної освіти тощо. У сферу діяльності Центрів підготовки вчителів входить організація підвищення кваліфікації вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Вони також несуть відповідальність за зміст навчання вчителів і бюджет.

Література до розділу 2

1. Бочарова О. Статус сучасного вчителя: порівняльний аналіз / Олена Бочарова // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Вип. 13. – С. 63–69.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 204, [3] с., с. 25–50.
3. Гладуш В. А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи [Електронний ресурс] / В. А. Гладуш. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apko_2012_3_8.pdf (18.11.2016). – Назва з екрану. – Мова укр.
4. Кіщенко Ю. В. Підготовка вчителя з центром у школі – нова модель англійської системи підготовки педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / Ю. В. Кіщенко. – Режим доступу : <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/292/1/Підготовка%20вчителя%20з%20центром%20у%20школі.pdf> (19.10.2015). – Назва з екрану. – Мова укр.
5. Кричківська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець XX – початок XXI ст.) / Христина Кричківська // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 217–224.

6. Кузьменко Г. Тенденції підготовки викладацьких кадрів в університетах Іспанії / Ганна Кузьменко // Молодь і ринок. – 2014. – № 7 (114). – С. 150–153.

7. Листопад О. Сучасні підходи до моделювання інноваційних процесів / Олена Листопад // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура : матеріали міжн. науково-практ. конф., 26-27 квітня 2012 р. м. Умань. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – 213 с. – с. 56–59. – Режим доступу: http://www.kennan.kiev.ua/kkr/content/seminars/materials/Uman_conf_p2.pdf – (13.11.2016). – Назва з екрану. – Мова укр.

8. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя : успіхи та проблеми реалізації [Електронний ресурс] / О. І. Локшина. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/7124/1/Локшина_О._І.pdf

9. Нелін Є.В. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів в Італії [Електронний ресурс] / Є. В. Нелін. – С. 117–124. – Режим доступу : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/21663/1/Elita_2015_44_Nelin_Suchasni_tendentsii.pdf

10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

11. Постригач Н. О. Моделі педагогічного знання та професійного навчання вчителів / Н. О. Постригач. – 2014. – С. 391–395. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/6233/1/Постригач_2014_-_Вінниця_с.391-395.pdf.

12. Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії / Н.О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами . – 2014. – Вип. 2. – С. 67–78.

13. Постригач Н. О. Професійний розвиток учителів Грецької Республіки: сучасний стан та проблеми / Н.О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – Вип. 4. – С. 46–53.

14. Постригач Н. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії / Надія Постригач //Педагогічна

компаративістика – 2016 : освітні реформи та інновації в глобалізованому світі : матер. наук.-практ. семінару (Київ, 6 червня 2016 р.). / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 216 с. – С. 170-172.

15. Adamczyk M. Edukacja w krajach rozwiniętych / M. Adamczyk, Ładyżynski A. — Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji uniwersyteckiej w Stalowej Woli, 1998. — S. 88—89.

16. AA.VV. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado // Revista de Educación. Monográfico, 2006. - P. 340.

17. Babiarez M. Z. Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej / Babiarez M. Z., Kukla D. – Kielce, 2011. – S. 234–271.

18. Balzano E. Science teachers, policies and education research. Analysis of surveys conducted in six countries / E. Balzano, F. Cuomo, C. Minichini et al. // Proceedings of the ESERA: Annual Conference 2011. – 2012. – Part 13, 6.

19. Bush T. Theories of Educational Management [Електронний ресурс] / Tony Bush. – London: Sage, 2003. – Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066693.pdf> (23.04.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

20. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/02 [Електронний ресурс] // Official Journal of the European Union, 28.5.2009. — Режим доступу : [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)) (23.06.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

21. Dutto M. G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy [електронний ресурс] / Mario G. Dutto. – Ministr of Education, General Directorate for Lombardia. – Milan (Italy). – 16 p. – Режим доступу : www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc (20.01.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

22. Dziewulak D. Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej / D. Dziewulak. – Warszawa, 1995. — S. 51.
23. Escudero J. M. La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes / J. M. Escudero // Revista de Educación. – 2009, 350. – pp. 79–103.
24. Fundación BBVA (2009). Participación política y social y confianza en grupos profesionales e instituciones [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=36> (20.10.2016). – Назва з екрану. – Мова ісп.
25. Fundación Europea Sociedad y Educación (Eds.) [Електронний ресурс]. El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad. – Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, 2014. – Режим доступа : <http://www.sociedadyeducacion.org/publicaciones/coleccion-propia/> (09.10.2016). – Назва з екрану. – Мова ісп.
26. Guskey T. R. Professional development and teacher change / T. R. Guskey // Teachers and teaching : theory and practice. – 2002. – 8 (3). – pp. 381–391.
27. Henderson E. Change and development in schools. Case studies in the management of school-focused in-service education / E. Henderson & G. Perry. – London: McGRAW-HILL Book Company, 1980. – P. 12.
28. Hewton E. School Focused Staff Development. Guidelines for Policy Makers / E. Hewton. – London: Falmer Press, 1988. – pp. 423–438.
29. Imbernon F. La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes / F. Imbernon // Cuadernos de Pedagogía. – 2014, 451. – pp. 56–59.
30. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) [Електронний ресурс] / JUAN CARLOS R., FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ. - Madrid, 3 de Octubre de 1990. - 46 p. – Режим доступа : https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/WORD/lo_gse.pdf (19.01.2016). – Назва з екрану. – Мова ісп.

31. Manso J. Valoración del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria: Estudio de casos en dos universidades / J. Manso & E. Martín // Revista de Educación. – 2014, 364. – pp. 145–169. McCarthy H. When Teachers Take Staff Development Personally / H. McCarthy // The Education Digest. – 2006, 71. – pp. 9–45.
32. Manzanares A. La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación / A. Manzanares & A. Galván-Bovaira // Revista de Educación. – 2012, 359. – pp. 431–455. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-101.
33. Marcelo C. Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza / C. Marcelo. – Barcelona: Octaedro, 2009. – 294 p.
34. Marchesi A. Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis [Quality of Teaching in Times of Crisis] / A. Marchesi & E. Martín. – Madrid: Alianza Editorial Sa, 2014. – 384 p.
35. MARTÍN E. Pathways that Converge in Teacher Professional Development: Are they present in Spain? / Elena MARTÍN // Psychology, Society, & Education. – 2015. – Vol. 7(3). – pp. 327–342.
36. Niemi H. Advancing research into and during teacher education, in B. Hudson & P. Zgaga (Eds.) [Електронний ресурс] Teacher Education Policy in Europe : a voice of higher education institutions. – Umea, University of Umea, Faculty of teacher education). – 2008 . – Режим доступу : <<http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/-a-voice-from.pdf>
37. Nowacki T. W. Leksykon Pedagogiki Pracy. — Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 2004. — 50 s.
38. OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS [Електронний ресурс]. – París: OECD, 2009. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (24.01.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

39. OECD. Education at a Glance [Електронний ресурс]. – Paris: OECD, 2010. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/eag2010> (21.07.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.
40. Osborne J. Good practice in science teaching : What research has to say [Електронний ресурс] / J. Osborne & J. Dillon. – New York: Open University Press, 2010. – Режим доступу: <https://channayousif.files.wordpress.com/2011/06/good-practice-in-science-teaching-what-research-has-to-say.pdf> (22.04.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.
41. Pachociński R. Współczesne systemy edukacyjne / R. Pachociński. — Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000. — s. 32—33.
42. Papasotiriou C. and Hannan A. The impact of education research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers / C. Papasotiriou and A. Hannan // Teacher Development. – 2006. – No. 10. – pp. 361–377.
43. Pont B. Improving school leadership [Електронний ресурс] / Pont B., Nusche D. & Moorman H. // Practice and policy. - Paris: OECD, 2008. – Vol. 1. – Режим доступу : <https://www.oecd.org/edu/school/40545479.pdf> (25.05.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.
44. Review of the Italian Strategy for Digital Schools / Francesco Avvisati, Sara Hennessy, Robert B. Kozma and Stéphan Vincent-Lancrin. — OECD : Centre for Educational Research and Innovation, 2013. – 108 p.
45. Studies in Comparative education: Teacher training and multiculturalism: National studies / Edited by Rutil Gagliardi. – 235 p. – Режим доступу : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/SalesPublications/salespdf/gagliardi.pdf (17.5.2014). – Назва з екрану. – Мова англ.
46. Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy: Hiszpania [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/hiszpania.pdf> (дата звернення: 10.10.2016).
47. Teacher Education in Europe : An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 // Editor responsible at law: Martin Rimmer. –

Published by the European Trade Union Committee for Education – Brussels, 2008. – 64 p.

48. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 200 pp.

49. Triantafyllou E. School-Focused Training as a Means to Improve the Quality of Education: the School Principal's Role [Електронний ресурс] / Eleni Triantafyllou. – Режим доступу : http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/SOE26-Triantafyllou.pdf (26.09.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

50. Triantafyllou E. The school principal's role in the school-focused training. Theoretical and empirical approach. – Thessaloniki: Kyriakidis, 2010 [in Greek].

51. Typology of initial, formal in-service teacher training in Greece. PEK experience [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slideplayer.com/slide/6218700/>

52. UNESCO. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo [Електронний ресурс]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, Julio, 2009). – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

53. Valle J. La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo. Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias [Електронний ресурс] / J. Valle & J. Manso. — Режим доступу : <http://www.consejogeneralcdl.es/> (28.09.2016). – Назва з екрану. – Мова ісп.

54. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: An International review of the literature / E. Villegas-Reimers. – Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003. – 197 p.

55. Wideen M. & Andrews I. (eds.) Staff Development for School Improvement. A focus on the teacher. – London: Falmer Press, 1987. – pp. 36–55.