

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**Л.М.Дяченко, М.М. Марусинець, Н.В. Пазюра,
Н.О. Постригач, Я.М. Пилинський**

**ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ І СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ**

Київ – 2016

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

Рецензенти:

Барановська Л.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології професійної освіти Національного авіаційного університету;

Солдатенко М.М. – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / [Дяченко Л.М., Марусинець М.М., Пазюра Н.В., Постригач Н.О., Пилинський Я.М.]. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 282 с.

У монографії здійснено теоретичний аналіз провідних тенденцій професійного розвитку вчителів у країнах Європи та Сполучених Штатах Америки в умовах підготовки населення країн до життя в Епоху Суспільства Знань.

Авторами проаналізовано теоретичні підходи до дослідження проблеми професійного розвитку вчителів у працях провідних вчених та документах міжнародних організацій; окреслено ключові напрями дослідження феномену професійного розвитку педагогів у світовому освітньому просторі. На широкому фактологічному матеріалі автори досліджують законодавчо-правові та нормативні засади педагогічної освіти в досліджуваних країнах, обґрунтовує тенденції підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу для закладів освіти в Європі та США, виявляє сучасні вимоги до компетентнісного профілю сучасного педагога.

Обґрунтовано рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей європейського та американського досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл для оновлення української системи професійної педагогічної освіти на трьох рівнях: національному, інституційному, індивідуальному.

Для наукових і науково-педагогічних працівників, аспірантів, докторантів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, педагогічних працівників середніх загальноосвітніх.

ЗМІСТ

Розділ 1. Теоретичні підходи до проблеми професійного розвитку вчителів в Україні, Європі та Америці

- 1.1. Проблема професійного розвитку вчителів у працях провідних вітчизняних та європейських учених
 - 1.1.1. Генеза дослідження системи педагогічної освіти в Австрії
 - 1.1.2. Аналіз концептуальних моделей професійного розвитку вчителів у розвинених країнах ЄС
 - 1.1.3. Моделі професійного розвитку вчителів
- 1.2. Теорії організації практичної підготовки майбутніх учителів в американській школі.
 - 1.2.1. Внесок видатних американських педагогів у розвиток концепції неперервної педагогічної освіти

Розділ 2. Передумови розвитку та сутність реформ педагогічної освіти у США

- 2.1. Соціально-економічні та філософські передумови реформ
- 2.2. Розвиток педагогічної освіти у США на різних історичних етапах
 - 2.2.1. Реформи VII – IXX століття
- 2.3. Освітні реформи у 1980 – 2000-х роках
 - 2.3.1. Реформи президента-демократа Б. Клінтона. Підготовка учнів до життя у світі технологій
 - 2.3.2. Освітні реформи XXI століття
 - 2.3.3. Освітні ініціативи президента Б. Обама
- 2.4. Нормативно-законодавче забезпечення професійного розвитку вчителів

Розділ 3. Практична реалізація концепції неперервної педагогічної освіти

- 3.1 Мета, форми і методи професійного розвитку вчителів

- 3.2. Особливості професійної підготовки вчителів в Австрії
- 3.3. Послідовна модель шкіл спеціалізації для вчителів середньої школи та інтегрована модель підготовки вчителів початкової школи в Італії
- 3.4. Інтегрована модель неперервної професійної підготовки вчителів для реалізації мультикультурної освіти в Італії
- 3.5. Форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

Розділ 4. Тенденції інноваційного професійного розвитку учителів

- 4.1. Стратегії інноваційного професійного розвитку в Італійській республіці
- 4.2. Регіональні центри підвищення кваліфікації вчителів як осередки професійного розвитку грецьких вчителів
- 4.3. Тестування в США як засіб контролю рівня знань учнів і студентів. Рейтингове оцінювання
- 4.4. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії
- 4.5. Альтернативні програми педагогічної освіти в США
- 4.6. Компетентнісний підхід як концептуальна основа професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у ФРН

Розділ 5.

- 5.1. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах ЄС та Сполучених Штатах Америки
- 5.2. Прогностичне обґрунтування науково-практичних рекомендацій щодо можливостей використання позитивних ідей професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти України

Додатки

Список використаних джерел

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ, ЄВРОПІ ТА АМЕРИЦІ

1.1. Проблема професійного розвитку вчителів у працях провідних вітчизняних та європейських учених

XXI століття вимагає фахівців, які підготовлені до життя та діяльності в часи неперервних змін, готові до навчання та до швидкого обміну інформацією. Педагогічна освіта не є виключенням. В мережевому суспільстві змінилися вимоги до підготовки педагога. Його освіта не повинна обмежуватися лише навчанням в університеті. Вчитель, який хоче успішно працювати в умовах функціонування інноваційних шкільних мереж, повинен бути готовий до неперервного професійного розвитку, постійного удосконалення, володіти певними компетентностями, що визначають здатність і готовність сучасного фахівця до здійснення інноваційної діяльності та управління нею.

Вимоги XXI століття і суспільства щодо забезпечення різних галузей економіки кваліфікованим персоналом потребували створення концепції розвитку неперервної професійної освіти. Становлення кваліфікованого спеціаліста освітньої галузі розглядається як процес формування його особистості і фахівця, що володіє спеціальними знаннями і певній галузі професіонального функціонування. Професійне усвідомлення є основним фактором розвитку особистості педагога та його фахового росту. Професійний розвиток у системі неперервної педагогічної освіти залежить від того, як розвинуто професійне усвідомлення фахівця, від його здатності обдуманно застосовувати на практиці теоретичне пізнання, вільно і мудро орієнтуватися в складних професійних ситуаціях, усвідомлено володіти різноманітними спеціальними технологіями.

З метою продовження розвитку умінь і навичок з методики викладання всі вчителі повинні бути залучені до неперервного професійного розвитку, який ґрунтується на засадах навчання дорослих. Засоби, форми і методи професійного розвитку визначаються видом фахової діяльності та скеровуються на професійну, соціальну економічно-правову підготовку. Навчання ґрунтується на поєднанні фундаментальних науково-теоретичних матеріалів з практичною спрямованістю фахової діяльності.

Проаналізовані матеріали дозволяють зробити висновок, що професійний розвиток розглядається науковцями як неперервний процес ціложиттєвого навчання й розвитку, що починається на початкових етапах життя, триває під час навчання у вищому навчальному закладі та після його завершення, а також – множинність різних видів діяльності, в якій учителі самостійно чи колективно беруть участь з метою удосконалення фахової практики і заохочення учнів до навчання; це загальна сукупність формального та інформального навчального досвіду, що формується упродовж всієї кар'єри від початкової педагогічної освіти і до виходу на пенсію. Професійний розвиток передбачає підвищення професіоналізму учителів, що ґрунтується на освоєнні професійних знань, формуванні фахового усвідомлення та ставлення, розвитку умінь і навичок, компетентності. Він є тим процесом, за допомогою якого вчителі засвоюють і розвивають власні знання, вміння й навички, роботи з дітьми, учнівською молоддю, колегами на кожному етапі педагогічної кар'єри.

У цьому контексті необхідно звернути увагу на деякі моменти. Перш за все, мова йде про зміну статусу педагогічної освіти і її носія – педагогічного університету в освітньому просторі суспільства. Сьогодні університетська педагогічна освіта стверджується як багаторівнева система, що включає неперервну підготовку студентів (бакалаврів і магістрів), науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, а також перепідготовку педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації. Основними її характеристиками є фундаментальність, універсальність, гуманітарна і науково-дослідницька

спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна і антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта, теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове і моніторингове забезпечення системи якісної освіти.

Значення особистісного потенціалу фахівця освітньої галузі визначається випереджувальним розвитком людини порівняно з технологічною основою виробництва. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення політичної, економічної та соціальної функцій неперервної професійної педагогічної освіти та акцентування її ролі в економічному та суспільному прогресі як об'єктивну закономірність.

Беззаперечним є той факт, що постійне оновлення і розвиток знань роблять неможливим забезпечення вчителя знаннями та вміннями, яких буде достатньо для його професійної діяльності протягом тривалого часу. Саме тому професійна освіта і підвищення кваліфікаційного рівня вчителів повинні мати неперервний характер і відповідати новим стратегіям і цілям освіти. Разом з організаційними умовами, що впливають на ефективність організації професійного розвитку вчителів, необхідно зважати на педагогічні умови, які визначаються як певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якості особистості.

Бурхливий розвиток усіх сфер суспільства призвів до появи нових концепцій, ідей, підходів, які можна використовувати для розв'язань сучасних освітніх проблем. Чільне місце серед таких ідей займає концепція неперервності освіти (освіта/навчання упродовж життя), що стала наступником концепції «освіта на все життя». У нових умовах стратегія освіти та навчання упродовж життя стає актуальною і єдино можливою : вона спрямована не на засвоєння фіксованої системи знань, а на задоволення освітніх потреб людини, адаптацію її до змін навколишнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей, створення умов для самоосвіти та

саморганізації через надання можливості будувати власну пролонговану освітню траєкторію, що охоплює все її життя.

Сучасна концепція неперервної педагогічної освіти у країнах Західної Європи, з точки зору Н. Носовець, розкривається у наступних положеннях:

- початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при цьому в усіх країнах на сучасному етапі яскраво простежується тенденція переходу на університетську педагогічну освіту;

- період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років;

- підвищення кваліфікації працюючих учителів відбувається на короткочасних і довготривалих курсах, що відбувається в ВНЗ, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах;

- самоосвіта вчителів.

Водночас, під впливом численних ідей неперервної педагогічної освіти в країнах Західної Європи щодо базової професійної підготовки вчителя склалося ставлення до неї як до відкритої динамічної системи. Елементи такого підходу в повній мірі були реалізовані в процесі реформ педагогічної освіти в 80-х - 90-х рр. ХХ ст. У процесі реформування виявилася загальна тенденція розвитку національних систем професійної підготовки вчителів - масовий перехід до вищої багаторівневої педагогічної освіти як обов'язкової умови для здобуття професії вчителя відбувається за інститутськими і організаційними принципами, тобто об'єднання під «дахом» вищої освіти всіх інстанцій професійної підготовки вчителів, які перебувають на різних рівнях освітньої системи. В основі цього процесу лежать два центральних елемента: дослідження та розвиток, які проявляються в посиленій роботі в галузі формування науково обґрунтованого змісту педагогічної освіти, який має відповідати вимогам сучасності.

Відтак на початку нового століття професійний розвиток педагогів набуває нових ознак, серед яких варто виділити розширення його часових меж, змістову цілісність на різних етапах педагогічної діяльності, а також спрямованість на неперервне збагачення творчого потенціалу особистості педагога.

У міжнародному освітньому просторі щорічно відбуваються конференції, на яких висвітлюють результати дослідження різноманітних аспектів професійного розвитку вчителів («Теорія і практика європейських досліджень у галузі освіти», м. Відень (Австрія, 2009), «Післядипломне навчання упродовж кар'єри вчителя», м. Десензано (Італія, 2009); «Відповідальність, виклики та підтримка професійного розвитку вчителів упродовж життя», м. Будапешт (Угорщина, 2010) та ін., під час яких обговорювалися актуальні проблеми освіти та основні напрями її реформування : перегляд змісту стандартів освіти, навчальних програм, методики викладання навчальних дисциплін; реформування системи початкової підготовки вчителів і системи післядипломної педагогічної освіти; управління підготовкою педагогів, впровадження стандартів педагогічної діяльності та професійного розвитку вчителів тощо.

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому.

В Україні визначено пріоритети розвитку професійної освіти, відбувається багатогранний процес її модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, нових особистісних та соціальних вимог до системи професійної педагогічної освіти. Розробляються нові підходи, форми та методи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. Зокрема, підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне самовдосконалення, постійне

підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури є важливою умовою модернізації освіти, про що наголошується в низці нормативних документів, зокрема Законі України „Про освіту”, „Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція розвитку професійної освіти й навчання в Україні (2010-2020 рр), Білій книзі національної освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо.

Зокрема, в Основних напрямках щодо підготовки вчителя для «нової освіти Європи» у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. важливим питанням педагогічної освіти вважається модернізація діяльності вищих педагогічних навчальних закладів шляхом забезпечення інноваційного розвитку та приведення у відповідність до європейських і світових стандартів.

Вагомим документом для інноваційного професійного розвитку вітчизняного учителя є «Програма навчання та професійного розвитку працівників навчальних закладів на 2012 рік», затвердженої Наказом МОН України № 570 від 14.05.13 року, в якому головною метою, визначено механізм інноваційного розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти, зокрема, створення сприятливих умов для навчання та професійного розвитку педагогічних працівників навчальних закладів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики, орієнтованої на задоволення потреб особистості, суспільства і держави. Основними шляхами реалізації програми є впровадження світових інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на підвищення рівня інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, на розвиток здатності педагогічних працівників здійснювати дослідницьку діяльність щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу [Про затвердження Програми навчання та професійного розвитку працівників навчальних закладів України (Програма навчання та професійного розвитку працівників навчальних

закладів на 2012 рік) : Наказ Міністерства освіти і науки України (від 14.05.13. №570, м. Київ).].

Водночас «Концепція розвитку професійної освіти й навчання в Україні (2010-2020 рр.)» наголошує, що стримуючими факторами розв'язання наявних проблем і формування єдиної концептуально узгодженої й науково-обґрунтованої державної політики щодо модернізації системи професійної освіти й навчання впродовж життя є недосконалість законодавчих та інших нормативно-правових актів, якими регулюються питання сфери професійної освіти, неврахування ними кардинальних змін, що відбуваються в економіці та суспільному житті країни, фінансування за залишковим принципом [Концепція розвитку професійної освіти й навчання в Україні (2010-2020 рр.)].

«Біла книга національної освіти України» зазначає, що забезпечення випереджувального розвитку системи професійної освіти й навчання, спрямованої на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, вітчизняної економіки у кваліфікованих кадрах, забезпечення відповідальності рівня їхньої кваліфікації та компетентностей вимогам роботодавців, можливе за умов: удосконалення законодавства; підвищення ефективності управління; забезпечення взаємозв'язку ринку освітніх послуг і ринку праці; досягнення нової якості та результативності професійної освіти; підвищення соціального статусу і професіоналізму педагогічних працівників, посилення державної підтримки; створення єдиного відкритого інформаційного простору; поглиблення міжнародної співпраці тощо.

Водночас, учасниками Форуму міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (Київ, 2011) було чітко визначено позицію України щодо модернізації освіти в підготовці педагогічних кадрів. У прийнятому за підсумками Форуму Київському комюніке (затвердженому Комітетом Ради Європи та офіційно направленому до міністерств освіти 47 країн) відображена думка щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від садка до університету». Професійна підготовка вчителя

визначається одним із головних напрямків Комюніке «Новій освіті Європи – новий європейський учитель». Основними компетенціями вчителя XXI ст. виокремлено компетенцію науковця-дослідника, інформаційну, мовну, адаптивну, комунікативну, здатність навчатися впродовж життя. Крім того, проблеми збереження Людини і людяності, гуманістичних цінностей і культури, відродження духовної сутності освіти, які постають перед учителем, стали предметом обговорення на першому європейському Форумі ректорів педагогічних університетів Європи (Київ, 2011).

Водночас, 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 і 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.

Дослідженнями європейських учених Ф. Бухбергера (F.Buchberger) зазначається, що різноманітність є найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі. Вона обумовлена тим, що розвиток систем і моделей педагогічної освіти в кожній країні відбувається: у певний

історичний період; в певному національному контексті; в певній соціально-політичній ситуації.

Відмінності між системами і моделями різних європейських країн іноді виявляються навіть в рамках однієї країни. У Німеччині, наприклад, свої системи і моделі педагогічної освіти мають всі 16 земель.

Неперервний професійний розвиток (НПР) вчителів лежить в основі Європейської стратегії щодо поліпшення якості освіти. Висновки Ради від травня 2014 р. підкреслюють той факт, що забезпечення високої якості НПР має вирішальне значення для забезпечення «володіння і підтримки відповідних компетентностей вчителів, яких вони потребують, щоб бути ефективними в сучасних класах. У цьому документі також підкреслюється важливість узгодження НПР зі змінами у викладанні та навчанні, а також зміцнення міждисциплінарних і спільних підходів, а також цифрових компетентностей та використання відкритих освітніх ресурсів.

Висновки вказують на більш гнучкі підходи до НПР, які застосовують методи навчання дорослих, засновані на спільнотах практики (communities of practice), онлайн-навчанні (online learning) і взаємному навчанні (peer learning), а також для підтримки і підготовки вчителів для використання ефективних та інноваційних методів навчання.

Тому оцінка професійного розвитку педагогів має велике значення для ряду органів, провайдерів і установ, які його забезпечують. Оцінка вважається ключем до виявлення ефективних і успішних програм професійного розвитку, а також пояснення причин позитивних результатів. Для досягнення цієї мети процедури оцінки повинні характеризуватися не тільки використанням підсумкової оцінки, а й через усвідомлення життєво важливих рішень в області планування, накопичених в ході формуючого процесу.

Добре розроблена і комплексна оцінка підвищує успішність кожного зусилля в галузі професійного розвитку. Вчені піддали критиці процедури оцінки, засновані тільки на одному джерелі даних і запропонували

використовувати різні способи, оскільки вони мають перевагу забезпечення різнобічного і більш повного уявлення про процедури оцінювання.

Низка підходів до професійного розвитку, засвоєння теорії, демонстрація практики і симульована практика вважаються особливостями ефективної професійної підготовки. Крім того, загальновідомо, що підвищення кваліфікації персоналу та успішна інновація навчального плану тісно пов'язані між собою.

Результати досліджень окремих учених зазвичай ідентифікують конкретний дизайн, процес, процедуру і зміст програм професійного розвитку, хоча докладні описи систем для забезпечення підзвітності нечисленні. Багато програм використовують лише неофіційні свідчення для визначення їх впливу або ефектів. У деяких ситуаціях оцінка розглядається як дороговартісна і трудомістка процедура, в той час як в інших країнах може бути просто недолік знань про те, як розробити ефективну оцінку. У таких прикладах оцінка або повністю ігнорується, або проводиться ненавмисно - рідко з корисними результатами. Деякі критики (Guskey, 2000) вважають, що професійні розробники і адміністратори семінару мають звернути більш пильну увагу на проекти й оцінки, які використовуються в програмах.

Як наголошує українська дослідниця С. Бабушко, складові професійного розвитку: підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації, мають вагомe значення для особистості, для її ролі в суспільстві і на виробництві. Вони забезпечують наступність та неперервність освіти. Іншими словами, працівники мають можливість професійно розвиватися, набувати нових знань, удосконалювати свої уміння та навички. Вони стають конкурентоспроможними та мобільними, що відповідає вимогам науково-технічного прогресу та ринковим відносинам.

Інший вітчизняний науковець Н. Мукан, у результаті аналізу системи професійного розвитку вчителів у Великій Британії, Канаді й США, дійшла висновку про те, що парадигма професійного розвитку вчителя в цих країнах вимагає використання кількісного і якісного аналізу. Деякі освітяни

дискутують на предмет абстрактності або значної специфічності теорій професійного розвитку вчителів. Отже, виникає необхідність вивчати явище професійного розвитку вчителя як інтегральну систему.

Професійний розвиток справляє значний позитивний вплив на діяльність вчителів й успішність учнів. На переконання української дослідниці С. Синенко, для здатності вчителя отримувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності в новому оточенні, кожна країна повинна розробити власну стратегію з трьома основними напрямками: забезпечення відповідного соціального статусу вчителя й матеріальної захищеності; удосконалення базової освіти вчителя; підтримка постійного навчання вчителя до завершення його професійної кар'єри.

У цьому контексті важливого значення набувають заходи з професійного розвитку вчителів в країнах ЄС, котрі спрямовані на оновлення, розвиток і розширення знань вчителів, отриманих в ході початкової педагогічної підготовки і / або забезпечення їх новими навичками та професійним розумінням. Професійний розвиток може також супроводжувати реалізацію освітніх реформ. Зокрема, існують чіткі вимоги до вчителів постійно оновлювати свої знання і навички в зв'язку з уведенням нових навчальних планів, змінами в характеристиках і потребах в навчанні студентів, новими дослідженнями у сфері викладання та навчання, а також підвищеним тиском відповідальності вчителя і шкільною успішністю.

Професійний розвиток також забезпечує засоби для підвищення якості вчителів і для збереження їх у секторі викладання. У фоновій доповіді, підготовленій для Греції, висловлюється занепокоєння з приводу "якості і координації як вступних програм (індукції) для вчителів, так і післядипломної освіти. Зокрема, вважається, що велика кількість різних освітніх програм післядипломної освіти ... не були задовільно узгодженими".

Американський науковець А. Глетсорн представив своє визначення професійного розвитку: «професійний розвиток - це розвиток особистості вчителя у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й

систематичного аналізу власної педагогічної діяльності». Професійний розвиток передбачає набуття формального та інформального досвіду. Формальний - участь у семінарах, професійних зібраннях, менторстві. Інформальний – читання, публікації, перегляд тематичних документальних програм. Аналіз цього ураховує зміст професійного розвитку, його операційний компонент та контекст, в якому він реалізується. Така концепція визначає професійний розвиток педагога як зростання, що виникає в процесі руху вчителя згідно з циклом розвитку кар'єри.

Система професійного розвитку охоплює ширшу перспективу, до складу якої входять функціональні взаємозв'язки між: цілями та завданнями професійного розвитку; контекстом, в якому відбуватиметься професійний розвиток; особистісними та професійними характеристиками учасників системи; моделями, методикою та способом дії, які застосовуватимуться; коштами та результатами професійного розвитку; визначенням повноважень, процесом оцінювання ефективності професійного розвитку; визначенням інфраструктури підтримки професійного розвитку тощо.

Під час останнього десятиліття професійний розвиток учителів почав розглядатися як довготривалий процес, що охоплює систематичні можливості розширення педагогічного досвіду, покликаною забезпечити удосконалення та розвиток педагогічної професії. Американська дослідниця Е. Віллегас-Реймерз розглядає професійний розвиток педагога як систему, елементами якої є рольовий та культурний розвиток. Перший є процесом вибору характеристик, відповідальності, специфіки професійної ролі, їх повторне визначення, модифікація. Другий – це процес визначення та розвитку культури педагогічної професії.

Зауважимо, що професійний розвиток учителів у системі непевної педагогічної освіти вивчається з перспективи структурно-функціонального підходу. Науковець Дж. Скрайбне стверджує, що такі фактори, як робоче місце, структура школи, її культура впливають на те, як вчитель усвідомлює ефективність та професійну мотивацію у педагогічній діяльності. Інакше

кажучи, професійний розвиток необхідно розглядати в соціальному, економічному та політичному контекстах. «Індивідуальність завжди буде основним фактором освіти. Те, що парцює в одній ситуації, не парцюватиме в іншій... Через значну змінність освітніх контекстів неможливо знайти одну правильну відповідь. Навпаки, завжди існуватиме кілька відповідей, залежно від контексту. Пошук необхідно спрямовувати на оптимальний варіант – вибір процесів та технологій професійного розвитку, які найкраще спрацьовують за певних обставин».

Дослідники професійного розвитку вчителів намагаються розкрити основні фактори його успішності. Нариклад, американський науковець Т. Гаскі до таких факторів зараховує: визнання необхідності запровадження змін – на організаційному та індивідуальному рівнях; стратегічне і тактичне планування процесу; роботу в команді задля забезпечення постійної підтримки; застосування процедури аналізу та відгуків про результативність; забезпечення інтеграції програм, системності та систематичності.

Американський науковець П. Янг досліджував чотири моделі професійного розвитку: мережі спілкування вчителів; робота консультантів; взаємовідвідування вчителів загальноосвітніх шкіл; оцінювання роботи вчителів учнями; удосконалення шкільних навчальних планів. Аналізуючи їхній вплив на професійний розвиток педагогів, розвиток школи у різних частинах США, дослідник зробив висновки, що загалом всі моделі сприяли зміцненню знань, умінь і навичок учителів, але вони по різному впливали на розвиток загальноосвітньої школи (якість технічних ресурсів, розвиток професійної спільноти, послідовний розвиток логічності навчальної програми).

У свою чергу М. Кочрен-Сміт вивчає проблему підготовки освітян, які працюють у професійних об'єднаннях учителів загальноосвітніх шкіл США. Він розкрив такі аспекти, як забезпечення підтримки неперервної освіти педагогів; зміст неперервної педагогічної освіти та зміст педагогічних знань;

соціальне значення неперервної педагогічної освіти; особливості організації професійного розвитку вчителів.

Особлива увага науковців прикута до розгляду проблеми професійного розвитку освітян (серед яких науково-педагогічні працівники університетів та коледжів), які здійснюють початкову підготовку майбутніх учителів, із застосуванням андрагогічного та аксіологічного підходів. Л.Біті та Д.Кларк вказують на нехтування цим питанням, незважаючи на те, що численні звіти підтверджують необхідність професійного розвитку всіх без винятку працівників педагогічної сфери.

Професійний розвиток учителів та його роль у процесі запровадження змін щодо методики викладання предмета, а відповідно результативність успішності учнів, як вимір ефективності професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл доцільно досліджувати на основі використання аксіологічного, акмеологічного та андрагогічного підходів. Застосування андрагогічної та акмеологічної перспективи до аналізу проблеми професійного розвитку вчителів актуалізує ідею розвитку кар'єрних нахилів, що окреслює перспективу професійного формування особистості педагога та його самореалізації. Професійна кар'єра спеціаліста поєднує його успіхи на роботі з етапами особистісного розвитку, охоплюючи всі сфери життя.

Важливими є дослідження проблеми переймання досвіду вчителями початківцями. Американські дослідники К.Кларк, А. МакЕлпін, С.Браун, Д. МакІнтайс, Х.Неггер вивчають передавання знань від освідчених учителів до початківців та цкають шляхи його удосконалення, методику розвитку вмінь і навичок, необхідних для критичного налізу власної діяльності, способи організації роботи школи, що дадуть змогу виділити вчителям час для аналізу своєї праці та її удосконалення.

За допомогою акмеологічного підходу науковці досліджують професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл, який розглядається як потужний ресурс удосконалення сучасної загальноосвітньої школи, поліпшення якості освітніх послуг, які вона надає суспільству. Педагогічна

діяльність – це постійний процес розв’язання проблем та прийняття рішень. З огляду на це, програми підготовки та професійного розвитку вчителів особливе місце відводять вивченню навчальних програм, методики викладання предмета, цілей та завдань шкільної освіти. Такі знання, вміння навички допомагають учителеві реалізувати навчальну діяльність, яку можна використовувати в академічному середовищі. І яка забезпечує необхідний інструментарій для прийняття обґрунтованих рішень на практиці.

Американська дослідниця Е. Віллегас-Реймерз описує два основні елементи розвитку вчителя – позиційний і функціональний. Кожен елемент відображає специфічні зміни. Позиційний розвиток є процесом модифікації ставлення вчителя до своєї роботи, функціональний – процесом удосконалення його професійної діяльності. Позиційний розвиток поєднує інтелектуальний та мотиваційний аспекти. Вчитель, здатний аналізувати, уособлює інтелектуальний аспект; вчитель. В якого є мотивація до роботи загалом чи до окремих її аспектів, – мотиваційний. Функціональний розвиток поєднує процедурний та продуктивний аспекти. Вчитель, який вносить зміни до виконання функціональних обов’язків. Втілює процедурний аспект. А педагог, зорієнтований на продукування ресурсів, – продуктивний.

Професіоналізм передбачає постійне прагнення до вдосконалення. Вчитель-професіонал повинен володіти спеціалізованими знаннями, вміннями, навичками, дотримуватись професійної етики. Зазвичай знання, набуті під час початкової професійної освіти, не є повними, вони є початковою інструкцією для реалізації професійної діяльності.

Американські науковці Т. Гаскі, С. Льюкс-Хорслі зауважують, що процес професійного розвитку педагога нероздільно пов’язаний із процесом реформування загальноосвітньої школи, оскільки це, передусім, процес розвитку культури педагогічної діяльності, а не просто вмінь і навичок. У такому випадку вчитель – це професіонал, який повинен мати високий статус та повагу у суспільстві і проявляти таке ж ставлення у відповідь. Дослідник Д. Шіфте, проаналізувавши програми професійного розвитку вчителів на

основі акмеологічного підходу, стверджує, що вони не можуть бути ефективними, якщо не ґрунтуються на особливостях шкільного середовища та удосконаленні академічної програми.

Американські науковці Л. Дарлінг-Хаммонд, Д. Шіфте зазначають, що роль професійного розвитку полягає у озробленні нових педагогічних теорій і практик. Його розглядають як процес, що ґрунтується на колегіальній співпраці, а найефективнішим є за умови багатогранної взаємодії між вчителями, адміністрацією, батьками та членами суспільства.

Професійний розвиток є комплексом видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки вчителів до їхньої професійної діяльності, й охоплює початкову підготовку, програми введення в професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвитку умовах школи. Такі види діяльності розвивають особистісні уміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Професійний розвиток учителя - це неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагогії відповідає кар'єрному розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл.

1.1.1. Генеза дослідження системи педагогічної освіти в Австрії.

Система освіти Австрії спирається на давні традиції, які пов'язані з історією розвитку європейської культури. Але якщо історії розвитку культури країни не бракувало уваги дослідників, то історія освіти Австрії, на думку фахівців, належала до маловивченої сфери педагогічної науки. Увага науковців протягом багатьох десятиріч була зосереджена насамперед на історико-соціологічних аспектах освіти. Навчальний процес у педагогічних закладах Габсбурзької монархії стала предметом досліджень як австрійських, так і українських науковців. Зокрема, розвиток освіти у XIX ст. досліджує М.Є. М'яковський, проблему профільного навчання в основній школі

Австрії – Л. П. Фаннінгер; основні принципи організації системи освіти у цій країні висвітлено у роботах Л. П. Загорулько.

У монографії Курляк І. Є. "Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.). Історико-педагогічний аспект" висвітлюються суспільно-політичні та культурно-освітні передумови становлення закладів класичної освіти (гімназій, ліцеїв, університетів) на західноукраїнських землях у XIX – першій половині XX ст. Основну увагу приділено аналізу організаційної структури та змісту освіти класичних шкіл різного рівня, що існували у Галичині, на Буковині, Закарпатті й Волині в умовах перебування цих українських теренів під владою Австро-Угорщини. Кожен з цих регіонів внаслідок різних політичних та культурно-історичних чинників мав специфічні освітні традиції та проблеми. Широкі хронологічні рамки дозволили авторові, використовуючи метод порівняльного аналізу, висвітлити сутність цих проблем, набутків та особливостей розвитку класичної освіти на західних теренах. При цьому автор акцентує свою увагу, передусім, на проблемах розвитку рідномовних закладів класичної освіти. Упродовж усієї книги послідовно простежуються дидактичні особливості трьох типів класичних закладів – гімназій, ліцеїв та університетів.

Книга написана на основі великої джерельної бази, четверту частину якої складають неопубліковані матеріали польських та вітчизняних архівів, опрацьовано чималий пласт різноманітної літератури – дисертації, монографії, автореферати та статті сучасних дослідників, матеріали періодичної педагогічної преси і та ін. Перевагою цієї праці є постійна опора автора на ті суспільно-політичні, економічні та соціокультурні чинники, які визначали історичне тло усіх досліджуваних педагогічних явищ.

Аналіз власне австрійської історико-педагогічної літератури щодо процесу педагогічної освіти в Австрії, а пізніше в Австро-Угорщині, на нашу думку, свідчить, що ця проблема належить до маловивчених ділянок педагогічної науки.

Щоб з'ясувати і оцінити педагогічне середовище, педагогічну думку в Австрії досліджуваного нами періоду, потрібно звернути увагу на те, що незважаючи на ріст загального рівня педагогічної науки, яка була в центрі інтересів суспільства цієї держави, Австрія у ХІХ – на початку ХХ ст. не належала до тих держав, які могли б представити вчених-педагогів європейської величини. Чимало педагогічних статей, які були написані і опубліковані в той час у журналах для вчителів, підтверджують лише те, що ґрунт для дискусії щодо питань педагогіки був добре підготовлений і австрійські вчителі були їх активними учасниками. Хоча власні педагогічні системи розвивалися, варто зазначити, неналежно, проте можна констатувати, що все ж таки існували вагомні педагогічні ідеї, які, на жаль, не були гідно оцінені і тому не мали фактичного впливу на педагогічну сферу діяльності загалом.

На рубежі 1800 р. можна помітити певні зрушення теоретичного характеру в методичній літературі австрійських педагогів, а саме: Й. Пайтля, Ф. М. Фіртгалера, Франца де Паула Гагайса. Один із підручників для вчителя, укладений Й. Пайтлем (1762 – 1830), директором Віденської нормальної головної школи у 1821 р., був заново опрацьований 1848 року Й. Шмідтом і мав ще досить великий вплив упродовж другої половини ХІХ ст. Школа, на його думку, не могла обмежуватися лише передачею знань і вмінь. Тут першочерговим був не процес набуття знань, а релігійне виховання і моральна освіта. Потрібно було піклуватися і про фізичну освіту ("Allgemeine Unterrichts- und Erziehungslehre, nach dem bestehenden Methodenbuch bearbeitet" Neue Aufgabe, Prag, 1861).

Для навчання катехизму праця Й. М. Леонгарда "Теоретично-практична настанова із катехизації. Лекційний посібник з катехизму та підготовки католицьких вчителів релігії" (Wien, 1819, letzte Auflage 1848) ще довгий час залишалася вагомою. Й. М. Леонгард рекомендував, як і Й. Пайтль, синтетичний метод у навчанні.

Дискусій з приводу педагогічного процесу в німецькомовному просторі, а також між його головними представниками у цих книжках не було. Головною причиною, очевидно, було те, що офіційні рекомендації щодо цього не подавалися. Однак в Австрії ці процеси не залишилися непоміченими.

Це виявилось тоді, коли на політичну арену вийшов лібералізм. У 1867 р. у Відні було дозволено організувати освітній заклад "Педагогіум" ("Pädagogium"), який повинен був сприяти "дещо вищій і додатковій професійній освіті, як того вимагав розвиток міського народного шкільництва" [32; 33].

Цей навчальний заклад був осередком педагогічної думки Австрії, де треба згадати доктора Ф. Діттеса (1829 – 1896), директора семінару і шкільної ради. Він фактично започаткував для наступних десятиліть новий напрямок у підготовці вчителів. У Відні вчений здобув великий педагогічний авторитет серед учительства. У заснованому і редагованому ним тижневику "Pädagogium" Ф. Діттес зумів у 1878 р. популяризувати свої основні ідеї щодо навчання і виховання, широко залучаючи до цього учительство.

Наступником Діттеса на посаді директора віденського навчального закладу "Pädagogium" був доктор Е. Ганнак (1845 – 1899). Він надавав чималу світоглядну підтримку вчителю, але в педагогічному плані спрямував їх у нову фазу посадової організації. Унаслідок цього цей заклад здобув визнання в усій Австрії, особливо щодо педагогічної практики. Під час керівництва Ф. Діттеса авторитетними були ідеї Песталоцці, часто використовувались цитати з його творів. Е. Ганнак у статтях і лекціях визнавав себе прихильником ідей Ф. Гербарта (1776 – 1848), які почали запроваджуватися у народних школах всупереч Діттесу. Цей процес більше сприяв витісненню Ф. Діттеса з педагогічної сцени, ніж тривалі намагання опонентів "Pädagogium", які називали його школу "просвітницьким закладом невіри", "розсадником невіри", а керівника закладу – "ворогом християнства" Ренесанс ідей Гербарта, що припадає на другу половину XIX ст., взяв на

озброєння його конкретні пропозиції щодо викладання і розпочав поворот у процесі навчання в народних школах. Теорія ступеневого розвитку культури, концентрація думки і, насамперед, формальні рівні (у формулюванні В. Райна: підготовка, подання, зв'язок, узагальнення, застосування відтоді почали запроваджуватися в навчальних закладах з підготовки вчителів). Великого резонансу набуло також "виховне навчання" Ф. Гербарта, а викладання предметів, які впливали на розвиток мислення, тим самим, відійшли на задній план.

Отже, гербартизм став визначальним в останні десятиліття XIX ст. для австрійської системи підготовки вчителів, а також для шкільної інспекції. Дидактика і методика були зорієнтовані на гербартизмі, але не обмежувалася лише цим напрямом.

Наприкінці XIX ст. почався процес формування противників школи Гербарта в австрійському педагогічному середовищі, відтак настає другий період розвитку педагогічного процесу для вчителів середньої школи. А. Гьофлер (1853 – 1922) був чи не найпершим, хто розпочав цю боротьбу. Він попав під вплив Ф. Brentano, А. Майнонга і все більше приділяв увагу філософії та педагогічним питанням. У Відні А. Гьофлер здобув славу завдяки власному ґрунтовному дослідженню "Щодо питання пропедевтики" (1884). Він підняв питання про недопустимість нехтування цим предметом і його вилучення з навчального плану. Визнання він здобув у розробці спеціальної теорії навчання. Педагогіка в його розумінні була наукою практики, яка не повинна стояти позаду природознавчих наук.

Аналізуючи сучасну джерельну базу австрійських досліджень з питання становлення та розвитку педагогічної освіти в Австрії XIX – початку XX ст., ми можемо констатувати той факт, що цій проблематиці приділено скромну увагу, простежуються лише окремі розвідки науково-популярного характеру. Проте не можна залишити поза увагою праці таких відомих австрійських вчених-дослідників, як Енгельбрехта, Гьоннера, Фадруса,

Бургер, Майстера та ін. В основному ці питання розглядали науковці Австрії наприкінці 50-60 х років ХХ ст.

Отже, насамперед заслуговує на увагу п'ятитомне видання Г. Енгельбрехта "Історія австрійської освіти" ("GeschichtedesösterreichischenBildungswesens"), а саме 3-4 т. даної праці, оскільки саме там автор висвітлив освітній процес в Австрії досліджуваного нами періоду. У праці відомого австрійського вченого-педагога розкрито основні структурні передумови організації австрійської освіти кінця ХVIII – початку ХХ ст. У 3-му томі праці автор зосередився на питаннях заснування початкової освіти, т. зв. "німецьких шкіл", які нерозривно пов'язані з особою абата Фельбігера, а також його "Загальним шкільним законом" (1774 р.), що мав позитивний вплив на німецькі держави, Південну Європу та Росію. Обов'язкове відвідування школи та заснування тривіальних шкіл при кожному приході, навіть у місцях з дочірніми церквами, призвело до організованого процесу ліквідації безграмотності, який у ХІХ ст. почав повністю реалізовуватися та підняв австрійське населення на вищий щабель культурного рівня. У наступному, 4-у томі, автор подає загальний науковий аналіз австрійської системи освіти в період буржуазної революції та кінця Австро-Угорської монархії.

Саме в цей час були закладені основні організаційні структури, що вперше сформували всю загальну систему від дошкільного виховання до освіти дорослих. Метою автора було дослідити і унаочнити освітній фактологічний процес як в контексті часу, так і як своєрідний феномен із різновидами окремих інституційних освітніх утворень. Робота Г. Енгельбрехта, варто зазначити, багата на цінні додатки, що містять карти, діаграми, навчальні плани, документи відомих освітніх законодавчих актів. Все це загалом дає можливість глибше зрозуміти стан справ у галузі педагогіки Австро – Угорщини.

Своєрідною є також праця Р. Гьоннера ("Австрійська педагогічна освіта від нормальних шкіл до педагогічних академій" –

"Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur pädagogischen Akademie"), яка з'явилася у 1967 р. і, на нашу думку, є найбільш повним дослідженням з історії педагогічної освіти Австрії. У цій роботі автор простежує майже двохсотлітній період розвитку педагогічної освіти: від заснування системи підготовки учителів для народних шкіл (1774 р.) до виходу базового закону про освіту в Австрії та створення педагогічних академій (1966 р.). Це питання Р. Гьоннер аналізує на основі значного статистичного та фактологічного архівного матеріалу, використавши багатий бібліографічний список авторів XVIII – XX ст.

Ученим виділено чотири розділи: 1) 1774-1805 рр. – де головну увагу присвячено авторові освітньої реформи І.Фельбігеру; 2) 1805 – 1869 рр. – в основному розглядаються умови розвитку педагогічної освіти періоду абсолютизму; 3) 1869 – 1918 рр. – головний етап розвитку педагогічної освіти на основі Імперського закону про освіту; 4) 1918 – 1966 рр. – етап розвитку в новітніх умовах на базі закону від 1962 р. Великий обсяг матеріалу, на жаль, завадив дослідникові детальніше зупинитися на характерних особливостях педагогічних процесів, що відбувалися у досліджуваній період. Тому їх аналіз має здебільшого поверхневий характер. У результаті цього праця Р. Гьоннера носить ознаки науково-популярного стилю.

З числа робіт, присвячених питанню підготовки учителів, визначимо праці: Г. Бургер, Р. Майстера, Ф. Франка, Ф. Блетнера, Й. Дріша, Й. Естергауса. Особливе місце у вивченні цього питання займають офіційні розпорядження Міністерства освіти, педагогічні енциклопедії, довідники під редакцією Л. Кельнера, Ф. Кронеса, Г. Ліндера, Г. Геппе та інших.

Таким чином, аналіз наукової літератури та педагогічної думки Австрії XIX – XX ст. свідчить, що досліджувана нами проблема не знайшла систематизованого висвітлення як у вітчизняній, так і в австрійській педагогічній науці. В усіх попередніх публікаціях, за невеликими винятками, основну увагу приділено загальним аспектам підготовки учителів. Більша з

них має науково-популярний характер, їм притаманна вузькість джерельної бази, недостатнє використання архівних матеріалів. В українській педагогічній науці досі відсутня праця, в якій були б висвітлені повною мірою питання педагогічної освіти в Австрії XIX – початку XX ст. Ця проблема до останнього часу не стала предметом спеціального дослідження. Недостатнє вивчення диктує необхідність глибшого комплексного розгляду багатой спадщини педагогічної освіти Австрії. Дане питання, на наш погляд, заслуговує уваги, детального і всебічного аналізу для створення цілісної і багатопланової історико-педагогічної праці.

1.1.2 Аналіз концептуальних моделей професійного розвитку вчителів у розвинених країнах ЄС

У нашому дослідженні теоретичного спрямування особливо важливе значення має аналіз концептуальних моделей професійного розвитку вчителів у розвинених країнах ЄС.

Зокрема, в Європі набули значного поширення концептуальні моделі на основі психокогнітивних теорій. Великий внесок у розробку цього напрямку зробив Ж. Піаже. На думку ученого, ключова роль у розвитку дитини належить її спонтанній пізнавальній активності, а вчитель має тільки допомогти їй, забезпечивши відповідні умови. Нові відкриття стосовно сутності і закономірностей розвитку дитини ведуть до зміни шляхів педагогічного забезпечення цього процесу у межах навчання і виховання. „Проте найбільше похитнулися основи підготовки вчителів до виховання, їх виховної функції в суспільстві. Це пов'язано зі стрімкими змінами в житті суспільства, трансформацією старих і появою нових цінностей, розвитком нових суспільних явищ, феноменів.

В останні роки у західному суспільстві домінує концепція розвитку, в основі якої ідеологія соціальної злагоди і кооперації усіх соціальних груп, що зумовлює зміни у формуванні цілей виховання. Слід зазначити, що розповсюдження індивідуалістичних тенденцій привело до зростання в

дитячому середовищі зростаючої дезадаптації, відчуження, розпущеності, деліквентності. Тому виникла потреба у переорієнтації діяльності школи, суб'єктів виховання й освіти у напрямку гуманізації. У 80-90 роки минулого століття починає активно розвиватися концепція „гуманістичного виховання (К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Еріксон, М. Клейн, А. Джуринський, В. Пилиповський), що передбачала орієнтованість на внутрішню мотивацію, особистісний розвиток, розуміння проблем міжособистісного спілкування.

Сучасні зміни все більше перетворюють школу на систему відкриту для навколишнього світу. Життя у шкільному середовищі поступово стає моделлю поширеної молодіжної культури. У школі, класі здійснюється спільне життя, комунікація і самовираження молоді, які активно адаптуються до змін у суспільстві. Інтерес до школи, до освіти проявляють місцеві органи, громади, батьки. Змінюється суттєво й сама сучасна сім'я, відбувається диверсифікація родинних укладів, зростання кількості неповних сімей, громадянських шлюбів сприяють становленню різних способів життя у сучасному суспільстві. Нові пріоритети значно ускладнюють та урізноманітнюють роль і функції вчителя, який має реагувати на новий стан речей, бути готовим застосовувати більш варіативні та індивідуальні методи роботи. Дослідження західних соціологів свідчать про підвищення рівня сподівань батьків щодо освіти і виховання їх дітей. Крім того, слід враховувати й істотні зміни у структурі учнівського контингенту внаслідок масовізації середньої освіти. Вчитель має бути готовий працювати у різноманітному дитячому колективі, в якому слід враховувати: рівень обдарованості дитини, її менталітет, специфіку соціокультурного оточення, індивідуальні особливості та ціннісні орієнтації.

Обґрунтування і розв'язання наукової проблеми, як зазначає С.У. Гончаренко, має вміщувати три складові: соціально-педагогічне значення, стан її дослідження та потреби практики. На думку І. Зязюна, тільки людський капітал спроможний забезпечити розвиток країни у постіндустріальну, інформаційну епоху. У науковій літературі зазначається,

що дидактичні пошуки у сфері побудови навчального процесу відображають розгортання двох типів науково-педагогічної свідомості: технократичної і гуманістичної. Перший розглядає учіння як тотально конструйований процес з жорстко запланованими, фіксованими результатами, орієнтує учнів/студентів на засвоєння заданих зразків, на наслідування чітко визначених еталонів. Другий, *гуманістичний* – орієнтує учнів/студентів на самостійне засвоєння нового досвіду з неочевидними результатами, розвиток і саморозвиток своїх пізнавальних і особистісних можливостей. Саме гуманістично орієнтована науково-педагогічна свідомість може розглядати і педагогічну освіту як навчальне дослідження у вигляді вирішення проблем. Останнє передбачає: постановку і перевірку гіпотез, збір даних, експеримент, моделювання, прийняття рішення, співвіднесення моделі і реального результату, рефлексивне, творче мислення.

У сучасній педагогічній науці існує ряд суттєвих протиріч, зокрема між вимогами до професійних якостей педагога і реальними умовами його роботи та статусом педагогічної професії у суспільстві; ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти і активним інноваційним характером професійної діяльності; інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей та методів (математичних, системних та інших) у більшості наук і недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням у педагогіці; потребою у розробці комплексних моделей професійної діяльності та підготовки вчителя і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії та практиці. Ці суперечності ставлять проблему теоретичного і методичного обґрунтування моделювання професійної діяльності педагога та підготовки майбутнього вчителя.

Педагогічна професія багатофункціональна і вміщує різні посадові обов'язки. Відомо, що посадові функції мінливі (рухомі) у часі і залежать від специфіки педагогічної діяльності. Тому професійна підготовка має здійснюватися із змістовим упередженням на можливі зміни у характері праці залежно від сучасних потреб та вимог. ВНЗ мають враховувати ці

особливості. В.С. Леднев виділяє освітні професійні завдання у процесі теоретичної підготовки майбутнього фахівця: професійно-пізнавальна підготовка; професійний розвиток; професійне виховання; загальне виховання і розвиток особистості.

При цьому зрозуміло, що теоретичне навчання передбачає засвоєння професійної системи знань. Останнє дає можливість формувати відповідні професійні вміння; професійний розвиток (професійної пам'яті, професійного уявлення, професійного мислення тощо). Професійне виховання – це насамперед виховання позитивної професійної спрямованості, виховання любові до професії, формування професійно-трудова, професійно-комунікативних, професійно-моральних якостей особистості. Теоретичне навчання професії завжди має вплив на загальний розвиток і виховання особистості.

Суттєвий вплив на структуру теоретичної частини професійної освіти надають наступні чинники:

1. Цілі професійної освіти, які виступають основним детермінуючим чинником.
2. Загальна структура професійної діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна).
3. Структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки.
4. Основні способи інтеграції конкретно-посадової професійної діяльності. Виникає необхідність поетапного засвоєння професії відповідно до кваліфікаційних рівнів.

Підготовка до професійної педагогічної діяльності складається із множини складних процесів, більшість з яких піддається моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращення якості педагогічної освіти. На думку М. Якубовські, висновки педагогіки відрізняються великою варіативністю, невизначеністю. У багатьох випадках вона лише встановлює норму (вчитель повинен, школа повинна, учень повинен), але не забезпечує

досягнення цієї норми науковою підтримкою. До останнього часу педагогічна наука залишалася на якісному рівні. В ній добре проглядається емпірична частина, що відображає багатющій матеріал спостережень та експериментів; маємо теоретичні узагальнення, що завершують систематизацію матеріалу. Проте необхідна і третя логічна частина – математична. Відомо, що наука тільки тоді досягає досконалості, коли вона використовує математику. Доповнюючи якісні уявлення про свій предмет формалізованими узагальненнями, педагогічна наука набуває необхідну стрункність та усталеність.

Таким чином, методологія моделювання зорієнтована на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує формування багаторівневої системи моделей. Методологія аналізу розвитку педагогічної освіти має базуватися на пріоритеті свободи вибору педагогом та студентом засобів моделювання з урахуванням особистісних властивостей, відмінностей у наукових традиціях під час вибору як моделей, так і форм організації педагогічного процесу. Особливістю моделювання педагогічної освіти є те, що модель майбутнього стану невизначена, багатогранна та змінюється на шляху досягнення мети. Мета моделювання розвитку – це вибір найкращого варіанту управління змінами, коли у процесі самореалізації змінюється сама педагогічна освіта та критерії її оцінювання. Моделювання є невід'ємним аспектом у забезпеченні природної єдності навчання та наукових досліджень у педагогічному процесі.

На думку В. Штоффа, під моделлю слід розуміти таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт. Модель – це своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт. Моделювання складних процесів вимагає комплексного вирішення багатьох проблем: психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних тощо. Модель як штучна система відображує з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і

може замінити його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт.

Проведений аналіз наукових публікацій визначає основні потреби створення моделей систем у педагогічних галузях для: розширення існуючих теорій організації навчально-виховного процесу; регулювання процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки професійного розвитку; пояснення специфіки розвитку обдарованих особистостей; визначення умов формування конкурентноздатного фахівця тощо.

Отже, за твердженнями багатьох учених, модель виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи (О. Глузман, В. Кудін, М. Моїсєєв, О. Пехота, В.Шило). Зокрема, згідно твердження науковця В. Шило, для студентів важливо показати і модель педагога, тобто модель його професійної діяльності, і структурну модель навчального процесу за п'ять років, моделі творчості та її активізації, моделі особистості та її цілеспрямованості, а також моделі групи студентів, моделі окремих дисциплін.

Також цікавою у контексті нашого дослідження є ідея О. Мещанінова, що студентам і викладачам слід надати можливість досліджувати модель навчального процесу. Останнє створює ситуацію прогнозування та свідомого, мотивованого ставлення, планування свого майбутнього, освіти на інтеграційному шляху створення європейського освітнього простору. Інноваційні пошуки свідчать, що цілісна концепція моделювання сучасної професійної підготовки вчителя і його педагогічної діяльності почала активно розроблятися в Україні в останні роки.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що моделювання педагогічних систем стає все більш актуальним та ефективним напрямом педагогічної науки. Представлені педагогічні моделі органічно поєднують навчання та наукові дослідження, відкривають можливості для

формування нових якісних та кількісних критеріїв, нових знань. Критеріальна оцінка якості – кредитно-модульна система та діючі моделі. Проблему моделювання змісту педагогічної освіти не можна вважати новою, вона розроблялася у ряді наукових досліджень (І. Зязюн, Г. Васянович, М. Лещенко С. Сисоєва та інші).

Однак нового значення вона набуває нині, коли не тільки підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителя, але й вибудовується цілісна система неперервної педагогічної освіти. Розроблені моделі дозволяють органічно поєднувати нові вимоги до підготовки вчителя і вибудовувати новий зміст педагогічної освіти. Якісна підготовка майбутніх учителів потребує вирішення ряду дидактичних проблем неперервної освіти, а саме: визначення цілей, змісту, форм, методів і засобів неперервної освіти; взаємозв'язок і наступність змісту навчального процесу на всіх етапах неперервної освіти; педагогічні основи взаємозв'язку загальної середньої і професійної освіти.

Наукові пошуки у сфері побудови сучасних моделей змісту педагогічної освіти мають реалізовувати не тільки професіографічний підхід, але й особистісний. В останні роки розвивається культурологічний (культурні, соціальні, духовні антропології) підхід, який водночас певною мірою поєднує і розвиває означені підходи. Провідною ідеєю при конструюванні варіативних моделей є ідея системності, що базується на принципах інваріантності та варіативності, культурологічної спрямованості. Разом з тим, ми погоджуємося з думкою О. Мещанінова відносно того, що найбільш повно цілям системного аналізу педагогічних процесів та систем відповідає саме метод моделювання.

Приєднання України до Болонської декларації передбачало загальні та глобальні перетворення національних і у тому числі педагогічних систем, національних систем освіти на дворівневу вищу освіту: бакалаврат та магістратура, впровадження інноваційних процедур забезпечення якості навчання. Наукове підґрунтя досліджуваної проблеми становлять

методологічні ідеї, що пов'язані з розвитком знань і суспільства, яке навчається: доступність навчання, розширення кола суб'єктів навчально-виховного процесу та зміна їх функцій; провідні ідеї – «навчання упродовж життя» і «навчатися як вчитися»; розвиток професіоналізму, компетентності в умовах безперервного професійного розвитку; формування у майбутніх та працюючих педагогів готовності до змін у педагогічній діяльності.

Наукові дослідження ґрунтуються на системному, особистісному, діяльнісному, культурологічному, компетентнісному та задачному підходах, мультикультурній парадигмі. Відбувається диверсифікація підготовки майбутнього вчителя до роботи з різними категоріями учнів (різний рівень академічної підготовки, інтелектуального розвитку, обдарованості, різні етнічні групи). Розглядається подвійна проблема: реформи підготовки вчителя і самої професії як такої.

Процес моделювання здійснюється поетапно: I етап – визначення мети теоретичного розв'язання проблеми професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів; II етап – розробка структурно-функціональної моделі підготовки вчителя; III етап – вироблення основних концептуальних положень щодо підготовки майбутнього педагога; IV етап – розробка програми педагогічного експерименту і перевірка ефективності функціонування моделі педагогічної підготовки майбутніх учителів у навчальному процесі; V етап – аналіз та узагальнення результатів дослідження. Моделі повинні мати прогностичний характер, що передбачає врахування не тільки сучасних, але й майбутніх потреб суспільства та перспективні вимоги до підготовки нової генерації педагогів.

Новий підхід означає, що в основу педагогічної роботи вчителя має бути закладена певна система цінностей, яка б мала демократичну спрямованість. Виходячи з цього, відбувається оновлення завдань педагогічної освіти, а саме – формування готовності майбутнього вчителя до виховання дітей та молоді в дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності й відповідального ставлення кожного до самого себе, людей,

навколишнього середовища, природи. Тобто, у професійній підготовці вчителя увага має акцентуватися на формування вмій та навичок гуманізації шкільного середовища, гармонізації його взаємин із суспільством.

Дослідження професійної діяльності педагога та процесу підготовки майбутнього вчителя з позиції системного підходу вимагає дотримання низки умов. Насамперед, вимагається розробка моделі досліджуваної системи та вибір критеріїв її ефективності. Наше дослідження спиралося на загальну теоретичну модель діяльності педагогічних систем, що розроблена Н. Кузьміною з позиції загальної теорії систем. При цьому ми враховували, що метод моделювання у зв'язку із складністю досліджуваних об'єктів, дозволяє вивчати не всі, а лише окремі зв'язки і відношення. На поняття «зв'язок» незалежно від способу його конкретного трактування приходиться найбільше змістове навантаження.

Професійну діяльність педагога з позиції гуманістичного підходу ми розглядаємо як його взаємодію з учнями /студентами у процесі надання допомоги у самовизначенні індивіда відносно соціокультурних цінностей. Підкреслимо, що основою цієї взаємодії є взаємообмін духовними цінностями суб'єктів педагогічного процесу. Оскільки системність об'єкта розкривається найбільш всього через його зв'язки, ми своє комплексне дослідження обмежили вивченням таких важливих зв'язків як "учитель – учні" (різні категорії учнів), "учитель – обдаровані діти", "викладач – студенти" ("викладач студенти-магістри"); "викладач – засоби навчання – студенти". У дослідженні виділяється одна з важливих функцій школи, учителя – виховна.

При цьому, ґрунтуючись на сучасних підходах у психолого-педагогічних науках, виділяємо такі компоненти досліджуваної системи: цілі професійної діяльності та міра їх відповідності загальноосвітній та професійній вищій школі; навчальна та виховна інформація, яка творчо переробляється педагогом з врахуванням вимог сьогодення та запитів, потреб учнів або студентів; засоби педагогічної комунікації, які мають відповідати

сучасним вимогам суспільства, демократичній розвивальній системі освіти; учні або студенти, вихідний рівень їх готовності до засвоєння соціального досвіду, навчального предмету, виховної інформації; педагог (учитель, викладач) як творча індивідуальність, що формує цілі власної діяльності і діяльності учнів або студентів і такий, котрий володіє сучасною навчально-виховною інформацією, спеціальними знаннями, з предмету, який викладає; засобами педагогічної комунікації.

В останні роки особливої актуальності набуває ідея полікультурності. Характерною рисою сучасної Європи і світу в цілому є зростання культурної розмаїтості за рахунок інтенсивних міграційних процесів. У цьому контексті значного розвитку набула ідея полікультурної освіти («багатокультурної», «плюралістичної»).

Ця ідея розвивається у декількох напрямках: загальнолюдська концепція (С. Черчилль, Д. Ейткен та ін.), заснована на правах людини та соціальної справедливості, передбачаючи при цьому комплекс спеціальних дій та заходів, що відповідають специфіці різних етносів і меншин; представники іншого підходу (Ф. М'юзграв, Мішель до Серто, С. Каміллері та ін.) вважають головним завданням полікультурної освіти – навчання дітей та населення рідної мови і рідної культури у межах домінуючої або державної культури; в останні роки дана проблема розглядається з точки зору множинності інтелектуальних процесів, різноманітності світоглядів та способів адаптації до життя (Е. Беккі, А. Маразі, Г. Ріва, А. Скагліола та ін.). При цьому розмаїтість культур означає різноманітність способів здобуття знань. Італійський педагог Е. Беккі вважає, що нині на перший план виходить дослідження «інших» форм навчання, способів мислення, соціальних моделей і етнічних кодів. Це означає відхід від єдиного зводу знань, який базується на академічній культурі, що відкриває захоплюючу перспективу.

Визначені підходи по різному визначають роль і місце вчителя щодо навчання і виховання у відкритому багатоетнічному та багатокультурному суспільстві. У Європі діють центри полікультурної освіти (Лондонський

Центр багатокультурної освіти, Лісабонський Центр глобальної освіти Ради Європи та ін.). Результати їх досліджень свідчать, що сучасна Європа надає великого значення підготовці вчителя до роботи у різноманітному учнівському середовищі не тільки у плані врахування психо-фізичних та інтелектуальних особливостей, а з так званими контекстними чинниками – різним етнічним, соціальним, релігійним контекстом учнівського колективу і кожного учня зокрема.

У зв'язку з цим у професійній підготовці вчителя постає багато питань концептуального характеру. Якщо у минулому дискусії відбувалися навколо двох пріоритетів: предметно-орієнтована чи педагогічно-орієнтована підготовка вчителя, то полікультурна освіта висуває на перший план культурологічну спрямованість підготовки вчителя.

Тобто головне місце у підготовці вчителя має належати дисциплінам, які пов'язані з культурою і загальною освітою, оскільки саме через них майбутній учитель може всебічно оволодіти всією різноманітністю форм засвоєння знань, що належать як до його власної, так і до «чужої» культурної традиції. У такий спосіб буде формуватися новий тип учителя, який уже не є транслятором лише однієї культурної спадщини, а володіє різними джерелами пізнання, що існують у різних культурах.

Науковці наголошують на тому, що традиційна європейська освітня філософія і парадигма її модернізації все більше піддається сумніву або навіть заперечується новими педагогічними концепціями. Зарубіжні дослідники вважають, що у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей. Для більшості наукових форумів, семінарів актуальними є обговорення ідеї діалогу культур або полікультурної парадигми.

Відбувається процес активізації загальносвітових інтеграційних процесів у різних галузях суспільного життя. Провідною стає полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного)

мислення. Домінуючими проголошуються такі положення: відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб'єкта культури; світоглядні, полікультурні орієнтації на творчість у практиці навчально-виховного процесу.

Сьогодні спостерігається перехід від традиційної до концептуальної педагогіки. Ознайомлення з новими педагогічними концепціями сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення майбутніх учителів. Воно відрізняється від раціонально-прагматичного тим, що спрямоване на глибинне розуміння смислу закладених у них ідей, проникнення у сутність пропонуваніх принципів реалізації наукових задумок.

Розробка перспективних концептуальних моделей, технологій має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій у міжнародному освітньому просторі, закономірностей розвитку суспільного життя, досягнень зарубіжної та вітчизняної філософської, психолого-педагогічної науки і практики (М. Осадчий, О. Спирін та ін.). Сучасне суспільство характеризується поширенням глобалізаційних процесів, особливостями переходу до постіндустріального інформаційного суспільства, розвитком інтеграційних тенденцій.

В українському освітньому просторі обґрунтовано модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету у контексті євроінтеграційних процесів (Н. Сидорчук). Загальна модель досліджуваної системи розглянута у вигляді підсистем (оболонки) чотирьох рівнів: зовнішньої або соціальної; загальної, або горизонтальної; внутрішньої, або структурно-змістової; локальної, або прикладної. Охарактеризовано цільове спрямування та змістове наповнення кожної з підсистем. У процесі наукового пошуку досліджуються структурно-функціональні компоненти педагогічної системи, які підпорядковані цілям формування у майбутнього фахівця готовності до самостійного, відповідального і продуктивного розв'язання завдань у подальших системах. Практичний характер локальної

(прикладної оболонки) системи передбачає врахування сучасних орієнтирів на входження її в освітній і науковий європейський простір.

Сучасну спрямованість має модель особистісно орієнтованого навчання, розроблена С. Яценко. Структура особистісно орієнтованого навчання представлена як різновид навчальної діяльності, що ґрунтується на врахуванні головних компонентів психологічної структури діяльності: мотиваційного, орієнтаційного, операційного, енергетичного, оцінного. Зміст розробленої моделі реалізується у трьох площинах: компонентній (цілемотиваційного, змістового, діяльнісно-творчого, рефлексивного, результативного); сфер розвитку учнів та вчителя як суб'єктів освітнього процесу (потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної, соціально-психологічної); основних умов функціонування як засобу особистісного розвитку (психолого-педагогічних та методичних). Базуючись на концептуальних засадах розробленої моделі автором була створена педагогічна система впровадження особистісно орієнтованого навчання у практичну діяльність закладів нового типу.

З позиції особистісно-діяльнісного, функціонального, продуктивного, партисипативного підходів аналізуються (А. Реан, Н. Якса) педагогічні моделі полікультурної освіти (державно-відомчого спрямування, розвивальної освіти, традиційна, раціоналістична, феноменологічна, неінституційна). Модель освіти як державно-відомчої організації будується на основі відомчого принципу з твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. Модель розвивальної освіти дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах; швидко вирішувати освітні завдання та розширювати спектр освітніх послуг.

Традиційна модель освіти – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів історичної культури у вигляді різноманітних знань, умінь і навичок, ідеалів і

цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Раціоналістична модель освіти передбачає таку її організацію, що насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. Феноменологічна модель освіти допускає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів. Неінституційна модель освіти зорієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами і ВНЗ. Потенціал педагогічної освіти має бути використаний для консолідації зусиль суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, подолання етнонаціональної напруги і соціальних конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівних прав національних культур.

Також актуалізується потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів тощо).

Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування.

Зближення цілей, змісту і форм організації підготовки педагогів в класичних університетах, педагогічних університетах, педагогічних інститутах та коледжах, на думку В. Андрущенка та І. Зязюна, створить умови для співробітництва в навчально-науковій діяльності, сприятиме фундаменталізації педагогічної освіти та поліпшенню психолого-педагогічної і практичної підготовки педагогів. Формами такої інтеграції можуть бути навчально-науково-педагогічні комплекси, міжвузівські кафедри, лабораторії, відділи.

Принцип інтеграції означає об'єднання в ціле частин та елементів раніше розрізнених частин, забезпечення системного підходу в процесах пізнання, цілісного уявлення про явища соціуму ; передбачає розробку та впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів. Реалізація цього принципу забезпечується єдністю освітнього і професійного компонентів навчальних планів.

Необхідно уточнити, що більшість систем і моделей педагогічної освіти в країнах Західної Європи традиційно будуються на статичних концепціях педагогічної освіти. За твердженням Ф. Бухбергера, в їх основі лежить так звана «рюкзачна філософія», яка абсолютизує базову підготовку вчителів, вважаючи її достатньою для тривалого професійного життя вчителя.

Викладання можна розглядати з двох альтернативних кутів зору, які не є конкурентами, але які можуть бути сформульовані між собою: роль вчителів як передавачів знань, які забезпечують правильну відповідь своїм учням: роль вчителів у якості фасилітатора активного навчання з боку студентів, які потребують розвитку індивідуальних навичок вирішення проблем (ОЕСР, 2009).

Ці дві точки зору мають в загальному аналогічне визначення того, що є початковою педагогічною освітою: уся професійна підготовка, перш ніж індивіди беруть на себе повну відповідальність за навчання одного або декількох класів учнів (Schwille & Dembélé, 2007).

Можна розробити типологію різноманітних моделей педагогічної освіти, на основі однієї моделі, створеної Бухбергером, Кампос, Каллос і Стефенсоном (Buchberger, Campos, Kallos and Stephenson, 2000), щоб охарактеризувати різні європейські моделі. Вони поділяють існуючі моделі на дві важливі групи, які визначаються кількома загальними рисами: «традиційні моделі вчителів початкової педагогічної освіти» і більш сучасні альтернативні моделі.

“Традиційні моделі”. Традиція нормальної школи, як правило, пов'язана з освітою вчителів початкової школи. Її навчальна програма заснована на практичній підготовці (тобто: періодах навчання майбутніх вчителів в школах) через контрольовану педагогічну практику, методології курсів і предметної педагогіки. З іншого боку, цей вид відсутності програми змісту в педагогічній теорії, в академічних і наукових знаннях, а також в дослідницько-орієнтованому знанні про викладання.

Важливе значення приділяється набуттю претендентами-вчителю за здібностей вирішення проблем, необхідних для того щоб бути спроможними задовольнити швидко мінливі завдання викладання. Ця модель педагогічної освіти ґрунтується на придбанні базових навичок, через практику. Її перевага полягає в тому, що вона забезпечує низку навичок для вчителів, які дозволяють їм освоїти конкретні аспекти практики викладання, надаючи їм рішення деяких чітко визначених проблем, з якими вони можуть зіткнутися в класах. Хоча в більшості країн ОЕСР педагогічна освіта для вчителя початкової школи було передана до вищих навчальних закладів, «традиція нормальної школи» досі впливає, з таких питань, як культура викладання, учіння і навчання і значення, яке надається методології курсів і педагогічній практиці.

Друга традиційна модель виходить під назвою *"академічної традиції"*, традиційно асоціюється з вчителями молодшої і старшої середньої школи. З точки зору навчального плану, акцент робиться на знання наукового змісту окремих навчальних дисциплін, набуття навичок як загальної здатності до

вирішення проблем, а також придбання навичок для набуття знань. Вчителі також в цілому повинні пройти випробувальний період в школах. З іншого боку, мало уваги приділяється педагогічній теорії та методології та практиці викладання. Замість того, щоб спеціалізуватися на конкретних педагогічних навичках, в цій традиції вчителі є фахівцями-предметниками в невеликій кількості наукових дисциплін. Джерелом сили вчителів, які навчалися за допомогою цієї моделі є їх здатність до вирішення проблем, що дозволяє їм бути реактивними в будь-якій ситуації в класі.

Нові моделі. Паралельно до цих традиційних моделей педагогічної освіти, Ф. Бухбергер та ін. (Buchberger et al.) підкреслили появу двох нових моделей: *"професіоналізації" викладання*, а також моделі мінімальної компетентності. Основною відмінністю між обома типами моделі є спосіб, в якому сприймається викладання: традиційна концепція викладання як ремесло замінюється набагато більш позитивною динамічною концепцією, яка зосереджується більше на професійній автономії. Вчителі сприймаються як попереджувальні агенти змін. Вони визначають першу як рух за «професіоналізації» викладання. Народження цієї нової альтернативи педагогічної освіти було ініційовано наприкінці 1960-х рр. прийняттям недоліків, властивих традиційній моделі педагогічної освіти щодо ефективності і дієвості.

Як пояснив Дж. Ферлонг (J. B. Furlong, 2008), традиційні програми були занадто академічними і недостатньо чутливими до потреб вчителів-початківців (International Alliance of Leading Education Institutes, 2008).

Появу професіоналізації вчителя також слід брати до уваги в контексті зміни характеру роботи вчителів, а також важливості нових інформаційних і комунікаційних технологій. У навчальному плані цієї моделі велике значення надається комплексних дослідницько-орієнтованому знанню про викладання і передача майбутнім вчителям великого репертуару емпірично обґрунтованих методів навчання (практик викладання). Елементами, які складають цю педагогічну освіту є вивчення наук про професію вчителя,

обізнаність в питаннях освітнього дослідження, професійної здатності до вирішення проблем, професійний етичний кодекс з метою формування вчителів, які є автономними, з сильним критичним почуттям, і професійною здатністю вирішувати завдання. Вони мають здатність сприяти комплексному навчанню: вчителі повинні бути практичними інтелектуалами, розробниками навчальних програм і генераторами знань на практиці. Основним елементом, що визначає цю модель є місце, яке надається вчителям в процесі підвищення якості освіти: вони розглядаються в якості фахівців, експертів в їх точній галузі, і що вони мають набір інструментальних засобів з певними навичками, які є основою їх досвіду. Вони сприймаються як особи, що приймають рішення, здатні виявляти проблеми і конкретні потреби школи в конкретному контексті. Вони можуть запропонувати потенційні рішення і оцінити їх працездатність, для яких критичний погляд на їх власні дії має важливе значення. Вони також розглядаються як лідери, здатними бути відповідальними за поліпшення їх навичок.

Професіоналізація вчителя може бути зроблена шляхом створення набору стандартів для професійної практики (A. Jasman). У ряді країн ОЕСР фактично взяли за основу цей підхід для сприяння професіоналізації вчителів.

Як ми бачимо, неперервне навчання також проходить процес професіоналізації професії. Які наслідки професіоналізації для педагогічної освіти (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000)? Наслідками є більш жорсткі вимоги входу для початкової освіти, розширення тривалості і передача початкової освіти до вищої освіти, зміна в її змісті, а також створення більш всеосяжної системи післядипломної освіти. Особливо цікаво подивитися, що такі зміни в політиці в галузі педагогічної освіти спостерігаються серед країн ОЕСР: Німеччина, Англія і Уельс здійснили аналогічні реформи в 1970 році.

У цих країнах педагогічна освіта була включена до університету. Народження IUFM у Франції в 1990 році деякі науковці (Lapostolle & Chevaillier, 2008) інтерпретують в тому напрямку.

Іншими країнами, які реформували свої системи педагогічної освіти в напрямі більшої професіоналізації є Фінляндія та Португалія. Там було сприяння конкретним освітнім дослідженням, а також розробка конкретної навчальної бази в цій дисципліні. Ці заходи можна порівняти, наприклад, з тими, які ведуть до професіоналізації інших професій (медсестри, юристи, наприклад), з тим щоб посилити освіту в якості реальної кар'єри і забезпечити підготовку академічних лідерів. У той час як в традиційних моделях велике значення було приділено індивідуальним навичкам вчителів, нові моделі педагогічної освіти більше уваги приділяють спільній роботі, активізації взаємодії та досягнення кращих результатів. У всьому світі, можна сказати, що ці зусилля до більшої кількості професіоналізації спричинили позитивний вплив на педагогічну освіту і якість викладання; тим не менше, ці зусилля не призвели до суттєвих структурних змін у змісті педагогічної освіти.

Альтернативні моделі. Нарешті, можна спостерігати появу іншої сучасної моделі в галузі педагогічної освіти, так званої моделі мінімальної компетентності педагогічної освіти. Ця модель входить в різкому контраст, як з традиційними моделями, так із професіоналізацією викладання. Вона була розроблена в основному в Сполученому Королівстві (підготовка вчителів з центром у школі) і в Сполучених Штатах альтернативні маршрути в викладанні) і вона заснована на розмноженні альтернативних шляхів входження в професію вчителя. 2/3 країн ОЕСР пропонують ці альтернативні маршрути до педагогічної професії. Що особливо цікавим в цій моделі є те, що фокус не ставиться на освіту саму по собі, яку вчителі отримують, а на засоби, які можуть бути введені в дію для підтвердження компетенції тих, хто може бути зацікавлений у викладанні. У той час як в інших моделях сертифікація ґрунтується на курсовій роботі (course-work), тут це засноване

на оволодіння певними навичками, які не приходять від програми освіти вчителів, але з особистого досвіду кожного претендента на посаду вчителя. У цій моделі вчителі розглядаються як знання-провайдери, які підходять для роботи в певному контексті.

В цій рамці робота вчителя полягає в наданні та передачі цього контенту в найбільш ефективний спосіб його учням. Ми можемо бачити, що обидва типи моделей (професіоналізації та мінімальної-компетентності) спираються на зовсім іншу концепцію роботи вчителів, і що вони вимагають дуже різних якостей від вчителів. Цілком логічно, що в цій перспективі, початкова освіта і неперервне навчання сприймаються по-різному.

Організаційні характеристики: Concurrent versus Consecutive моделі для початкової освіти. Кожна програма початкової педагогічної освіти діє в рамках певних структурних і інституційних параметрів, пов'язаних з типом вчителів, які необхідні, як вони, як очікується, навчатимуться та існуючий ресурс обмежує. Початкова освіта вчителя може бути організована двома способами. У паралельній моделі, академічні предмети вивчаються поряд з освітнім та професійним навчанням протягом усього курсу. Прикладом цього є, наприклад, Бакалавр освіти (Bachelor of education). Серед країн ОЕСР, вони є загальними для підготовки вчителів початкових шкіл (за винятком Франції і Німеччини, де початкову освіта вчителя є послідовною). У переважній більшості країн ОЕСР, вчителі молодшої та старшої середньої школи також отримують підготовку за паралельними програмами (Бельгія, Канада, Греція, Угорщина, Ірландія, Італія, Японія, Корея, Туреччина, США). Такого роду програми мають ряд переваг: зокрема, це уможливило більш інтегрований досвід до навчання, так як педагогічна підготовка і предмет (зміст знань) навчання відбуваються одночасно.

Проте, такого роду програми можуть також мати недоліки: зокрема, вони є менш гнучкими, ніж послідовні моделі, так як студенти повинні вирішити, чи вони хочуть стати вчителем на дуже ранній стадії їх навчання в

університеті. Якщо педагогічна освіта доступна тільки через паралельні програми, це може викликати труднощі стати вчителем для осіб, які вивчали щось інше, ніж освіта в першу чергу, а також для осіб, які зацікавлені стати вчителем, але які також хочуть мати можливість знову виходити на інші ринки праці в кінцевому рахунку.

У послідовній моделі, спеціалізовані курси з педагогіки і викладання доступні після завершення іншого ступеня у дисципліні, яка викладатиметься в школі (вчителі здобувають освіту спочатку в конкретній дисципліні, а потім вони отримують педагогічну підготовку). Ця модель є більш загальною для вчителів середньої школи, ніж для вчителів початкових класів. Програми початкової освіти вчителів на основі цієї моделі присутні в Данії, Франції, Норвегії та Іспанії. Також цікаво відзначити, що велика кількість країн (Австрія, Австралія, Чехія, Англія, Фінляндія, Ірландія, Нідерланди, Північна Ірландія, Шотландія, Словацька Республіка, Швеція та Уельс) пропонують обидві моделі для вчителя середньої освіти. Їх головна перевага полягає в тому, що вони дозволяють гнучкий вступ до педагогічної освіти. Дійсно, так як вчителі-претенденти вже мають інший ступінь, вони можуть конвертувати себе легше, якщо вони змінюють інтерес або перспективи роботи. Така гнучкість по відношенню до їх курсової роботи також робить їх краще оснащеними, якщо є зміна умов на ринку праці.

Крім того, важливо мати на увазі, що в певному предметі, це вкрай важливо для вчителя мати сильне знання предмета, досвід, які іноді можуть бути досягнуті тільки завдяки раніше проведеному навчанню в цій конкретній галузі (математика, історія). Негативним аспектом такої програми початкової педагогічної освіти є те, що вчителі, які сформувалися в результаті послідовної моделі можуть мати більш слабкі знання в області методів навчання і в педагогіці в цілому. Так як вони мають навчання в двох різних циклах, де вони навчилися двом різним аспектам педагогічної професії, їх процес навчання носить фрагментарний, а не комплексний характер.

У більшості країн ОЕСР, початкова підготовка для вчителів середніх шкіл є послідовною, а це означає, що їх професійна ідентичність, на противагу вчителю початкової школи, не будується навколо викладання, але навколо предмета, в якому вони спеціалізувалися. В системі освіти, як послідовні, так і паралельні моделі можуть співіснувати. Є свої переваги і недоліки цього співіснування. З одного боку, маючи кілька шляхів / програм початкової освіти дозволяє залучити в професію різного профілю потенційних вчителів, це є частка, що особливо важлива в тих країнах, які стикаються з нестачею вчителів. Дійсно, паралельні моделі програми залучають студентів, які відчувають себе дуже сильно з самого початку в становленні учителем, і послідовні моделі програми дозволяють претенденту на посаду вчителя спочатку вивчити щось ще, перш ніж здобути педагогічну освіту. Проте, маючи кілька програм педагогічної освіти, заснованих на різних моделях, можуть представляти ехтра собівартість в країні і бути менш ефективними.

В останні роки безлічі програм професійного розвитку і моделей забезпечення були сприяння з метою поліпшення освітньої практики.

Професійний розвиток, як правило, вважається складним явищем, і були зроблені спроби до асоційованих підходів до нього з різними теоретичними основами і моделями. В літературі з питань професійного розвитку можна виділити сім моделей ПР, а саме: 1) підготовка; 2) спостереження; 3) процес вдосконалення; 4) навчальні групи; 5) дослідження в дії; 6) індивідуально керовані заходи, і 7) моніторинг.

У концепції *вчителів як професіоналів* сьогодні існує певна неузгодженість щодо того, якого типу професіоналами вони є. У концепції *учителів як клініцистів* викладання (учіння) (І. Калдерхеад, 1995) розглядається як процес вирішення проблем і прийняття рішень, схожий на процес, наслідуваний лікарями.

Крім того, більшість учених визначають професійну групу *вчителів як дослідників*. Зокрема, згідно твердження зарубіжного дослідника С.

Холлінгворс (S. Hollingworth, 1995) «учителі-дослідники» стурбовані одночасно: а) шляхами поліпшення своєї практики, б) зміною ситуації, в якій вони працюють, і в) розумінням власної практики в суспільстві в цілому».

Але слід зазначити, що визнання учителів як дослідників визнається не усіма науковцями, Зокрема, учений І. Гудсон (I. Goodson, 2000) зазначив, що концептуалізація учителів як дослідників зніціювала докладне вивчення педагогічної практики, нехтуючи будь-якими роздумами про життя *вчителів як професіоналів*.

За визначенням (Walling and Lewis, 2000), професіонали можуть запропонувати вузькоспеціалізовані знання та досвід вирішувати складні проблеми і все ж історично «викладання не виправдало статус професії». Професіонали перебувають на вершині ієрархічної піраміди професій, вони є фахівцями в конкретній галузі, і вони раціонально використовують передові знання для загального блага (Weiler, 1995).

Відтак, модернізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти - євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнюваності дипломів та стандартизації освітніх послуг.

Далі український учений Т. Десятов полемізує, з'ясовуючи особливості професіоналізації в її європейському вимірі, що у Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти тощо.

Узагальнюючи досвід організації професійного розвитку педагогів у Західній Європі, Л.П. Пуховська зазначає, що «системи професійної підготовки вчителів не зважаючи на їх різноманітність на всіх рівнях (щодо структурної організації та змісту) демонструють тенденцію до зближення та конвергенції. Коріння цих процесів знаходиться в історичній та культурній спільності Європейських народів.

1.1.3 Моделі професійного розвитку вчителів

Динамічний економічний та соціальним розвиток суспільства, благополуччя громадян й безпека країни безпосередньо залежать від якості педагогічних кадрів нової формації, формування якого забезпечує запровадження інноваційної моделі педагогічної освіти, спрямованої на постійне прискорення засвоєння інновацій у сфері освіти й науки, швидку адаптацію до запитів й вимог динамічно змінюваного світу, оновлення змісту й технологій.

Учений В. Соломін стверджує, що концепція неперервної педагогічної освіти, побудова її багаторівневої системи, котра зберігає класичні традиції університетської освіти й відкрита для інновацій є успішною для реалізації у ВНЗ. Під впливом сучасних тенденцій розвитку суспільства й освіти у світі ця концепція набула нового імпульсу розвитку.

Науковець переконаний, що цілісна інноваційна система педагогічної освіти пов'язана з розробкою мережевих технологій й розвитком мережевої взаємодії у сфері педагогічної освіти. Основними елементами цієї системи є модель побудови нового змісту; модель нової організації освітнього процесу; модель інноваційного включення роботодавців у процес підготовки учителя; модель інтеграції науки й освіти; модель інтернаціоналізації освіти ; модель підвищення кваліфікації.

На думку ученого, ці моделі розрізняються масштабом, рівнем складності й узагальненості. Однак, кожна з них уже сьогодні може окремо реалізуватися педагогічними ВНЗ, виступати для них в якості точок росту й в кінцевому рахунку джерелом перетворення усієї системи педагогічної освіти.

Модель побудови нового змісту заснована на принципах міждисциплінарності, інтегративності у професійній підготовці фахівця. Вирішення задач побудови нового змісту освіти лежить в просторі блочно-модульного навчання, розробки взаємозамінних порівнянних міждисциплінарних модулів. Таким чином модульність - найбільш ефективний шлях підготовки сучасного фахівця, що дозволяє студентам

конструювати індивідуальний вектор освіти. Реалізуючи дану модель, ми йдемо від логіки побудови навчального курсу як проекції наукової дисципліни, а будуємо його, виходячи із специфіки міждисциплінарності змісту і завдань професійної діяльності.

Модель нової організації освітнього процесу характеризується такими параметрами, як нелінійність, мобільність, орієнтація на вибудовування студентами індивідуальних освітніх маршрутів. Організаційно вона вписується в блочно-модульну систему навчання та забезпечує перехід на технологію індивідуально орієнтованого навчання в системі залікових одиниць. Змістовно реалізація цієї моделі припускає використання нових освітніх технологій, які ставлять студента в позицію суб'єкта свободи, суб'єкта вибору і суб'єкта відповідальності. Серед найбільш продуктивних технологій можна виділити кейс-технологію, проектні, інформаційні, технології проведення дискусії, модерації, тьюторства та ін.

Важливим для успішної реалізації цієї моделі є академічне консультування, що дозволяє надати студенту допомогу в усвідомленому виборі курсів, дисциплін, модулів.

Модель інтеграції науки й освіти традиційно проявляється у включеності студентів у наукові дослідження. Ця модель університетської освіти була закладена ще в XIX столітті відомим натуралістом Вільгельмом Гумбольдтом, але в сучасних умовах стрімкого розвитку й невизначеності виявляється постійне удосконалення освітнього процесу на основі наукових досліджень.

Моделі освіти – сформовані засобами знакових систем мислительні аналоги (логічні) конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти.

Їх класифікують як описові, функціональні, прогностичні. Описові моделі дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики. *Модель підготовки спеціаліста* - система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст

навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію.

Існують також описові моделі педагогічної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи педагогічної освітньої практики країн західноєвропейських та східноєвропейських регіонів. Виходячи з положення І. Васильєвої, що *педагогічна модель* - це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію цієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управлінням нею, ми маємо розглянути і порівняти мету, функції та принципи систем педагогічної підготовки фахівців різних освітніх рівнів розвинутих країн, зміст систем педагогічної підготовки і технологію, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування системи педагогічної підготовки та її результативність.

Розглядаючи педагогічну систему як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям формування в особі майбутнього фахівця готовності до самостійного, відповідального і продуктивного рішення завдань у подальшій системі, представимо шляхи побудови її *теоретичної моделі* в контексті реалізації професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Науковою основою моделювання як методу пізнання і дослідження різних об'єктів і процесів є *теорія подібності*, в якій головним є поняття аналогії, тобто схожості об'єктів за деякими ознаками. У теорії систем існує ще один важливий для моделювання постулат, який визначає, що описом структури і функцій деякої системи може бути інша ізоморфна стосовно неї система. Ця ізоморфність двох систем стосується структур систем і функцій їх елементів.

Одна з таких систем є моделлю іншої (оригіналу) і навпаки. Таких ізоморфних систем може бути безліч. Проблема наукового пошуку полягає у

побудові системи, яка б стала моделлю досліджуваної системи. Термін "модель" походить від латинського слова "тосііііз", тобто зразок, пристрій, еталон. У широкому значенні - це будь-який аналог (уявний, умовний: зображення, опис, схема, креслення тощо) певного об'єкта, процесу, явища ("оригіналу" даної моделі), що використовується як його "замінник".

Терміном «модель» у філософській літературі позначають «деяку реально існуючу систему або ту, що представляється в думках, яка, заміщаючи і відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, знаходиться з нею у відношенні схожості (подібності), завдяки чому вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про оригінал".

У цьому визначенні закладено генетичний зв'язок моделювання з теорією подібності, принципом аналогії. Таким чином, *моделлю* можна називати систему, яку використовують для дослідження. Модель є абстракцією системи і відображає деякі її властивості. Основною метою моделювання є визначення рівня абстрактного опису системи, тобто рівня детальності її подання через сукупність властивостей модельованої системи. Модель і система знаходяться в деяких відношеннях, від яких залежить ступінь відповідності між ними. Міру відповідності між системою і моделлю визначають поняття *ізоморфізму* та *гомоморфізму*.

Система та модель є ізоморфними, якщо існує взаємооднозначна відповідність між ними, завдяки якій можна перетворити одне подання на інше. Строго доведений ізоморфізм для систем різної природи дає можливість переносити знання з однієї галузі в іншу. За допомогою теорії ізоморфізму можна не тільки створювати моделі систем і процесів, але й організувати процес моделювання. Однак існують і менш тісні зв'язки між системою та моделлю. Це так звані гомоморфні зв'язки, які визначають однозначну відповідність лише в один бік – від моделі до системи. Система та модель є ізоморфними тільки в разі *спрощення* системи, тобто скорочення множини її властивостей (атрибутів) і характеристик поведінки, які впливають на *простір станів системи*. Зазвичай модель простіша за систему.

Багатогранність процесу моделювання потребує його систематизації шляхом визначення основних типів моделей. Якщо враховувати, що моделювання – це метод пізнання дійсності, то основною ознакою класифікації можна назвати *спосіб подання* моделі. В основу моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів покладемо нове математичне поняття "багатошарової моделі", тобто моделі, що складається з цілого ряду багатофункціональних площин.

1.2. Теорії організації практичної підготовки майбутніх учителів в американській школі.

Цьому питанню приділено багато уваги з боку американських учених. Так, на початку ХХ століття видатний американський філософ і педагог Джон Дьюї збагатив теорію організації практичної підготовки майбутніх учителів у школі важливими ідеями. Він був переконаним прибічником ідеї підготовки вчителів, яка ґрунтується на досвіді. Він наполягав, що вчитель має навчатися та вибудовувати нові знання про викладання впродовж всього життя шляхом рефлексії свого досвіду, спираючись на глибокі знання педагогічної теорії.

Теоретична думка А. Маслоу набувала повноти і неповторності на перетині трьох узагальнюючих напрямків: біхевіоризму, гуманізму і метафізики. Визнаючи початок свого творчого шляху в лоні біхевіоризму, А. Маслоу швидко цілеспрямовував свій науковий поступ до гуманізму завдяки народженню власної дитини. Він розумів, що виховання повинно фаворизувати самоздійснення особистості, можливості розвитку її людських якостей до максимуму. Вчений спирається на біхевіоризм як загальну модель вчення і стає критиком «ефекту» виховання, створеного для передачі дітям знань, досвіду для вироблення навичок адаптації до індустріального суспільства. Біхевіоризм підтримує ідею, що дитина-учень повинна підпорядковуватися вчителю, «подобатися» йому. Дуже швидко дитина

призвичаюється до того, що творчість і критичний розум стають на заваді її самоствердження, свободи поведінкової активності. А. Маслоу започатковує другий етап, стверджуючи: розвиток внутрішнього «Я», самоактуалізація більш значуща, ніж зовнішня атрибутика, зокрема, запам'ятовування фактів, законів, дат і т.п.

Це привело А. Маслоу до створення ідеального коледжу. У ньому не мало би бути ні кредитів, ні обов'язкових курсів, ні дипломів. Кожен має вибір вивчати ті дисципліни, що подобаються. Можна також записатися на вивчення всіх дисциплін. Навчання в цьому закладі перманентне, з виховними відступами, де кожен знайде для себе те, що подобається і, таким чином, знайде себе самого. Після глибокого вивчення літератури про «зен», А. Маслоу врешті-решт створив свою теорію трансцендентальності. «Я є фрейдист, біхевіорист, гуманіст, – казав він у 1970 р., – і я розвиваю четверту психологію, більш об'ємну: психологію трансцендентальності». Водночас він удосконалює теорію самоактуалізації, замінивши її поняттям «самовизначення повноти людськості».

Виявити свою індивідуальність, – стверджує А. Маслоу, – означає знайти своє покликання. Цьому може зарадити єдиний засіб: пізнати себе, відкрити в собі гармонійне поєднання особливих якостей. Тим часом знання про внутрішній світ не є подібним до концепції екзистенціалізму. Це – набагато більше, це – нове відкриття самого себе, своєї власної психології, біології і психофізіології, на яких базується духовне життя. Воно є задоволенням мета-потреб особистості.

Потрібно усвідомити, що життя є дорогоцінним Божим даром і необхідність намагатися постійно й пожиттєво створювати життєву радість. Цьому, як правило, не сприяє шкільне і вузівське життя з їх переповненими класами й аудиторіями, з міжособистісною відчуженістю, з невідповідністю педагогів цю радість започатковувати і на ній розгорнути освітній процес. Нерідко учням у школі і студентам у вищих навчальних закладах не до радості, а навпаки. Потрібно викоринити цю біхевіористську

форму учіння, – наголошує А. Маслоу. Техніки медитації, афективної дії повинні бути серцевиною виховання, – додає він.

Когнітивні теорії учіння досліджують головну складову учіння – пізнавальний процес. Їх можна поділити на дві групи. Першу складають інформаційні теорії. У них учіння розглядається як вид інформаційного процесу. Фактично пізнавальна діяльність людини ототожнюється з процесами, що відбуваються в комп'ютерах. Із цим погодитися не можливо, бо відбувається відхід від власне психології. Друга ж група представників когнітивного підходу залишається в межах психології й прагне описувати цей процес із допомогою основних психічних функцій, зокрема, сприймання, пам'яті, мислення й т. ін.

У працях Дж. Брунера найбільш повно й логічно структуровано вирішуються проблеми учіння й навчання. Акцентується увага на тому, що учень, вивчаючи певний предмет, повинен одержати деякі загальні, висхідні знання та вміння, які дозволили б у подальшому робити широке перенесення знань за межі вже набутих і цим їх примножувати. Звертається увага на зв'язок знань та вмінь. В оволодінні предметом виокремлюються три процеси, які відбуваються майже водночас: одержання нової інформації; трансформація наявних знань, їх розширення, пристосування до вирішення нових задач і ін.; перевірка адекватності використовуваних способів вирішуваних задач.

З кінця 60-х рр. у багатьох країнах світу відбувається звертання до групи як основи виховного впливу. В США National Training Laboratory (NTL) – Національній освітній лабораторії належить ідея T-Group (освітньо-виховна група). У численних групах працювали вихователі, які були чутливими до важливості цієї стратегії. Головна мета освітньо-виховної групи – мобілізувати її виховну силу для піднесення значущості її членів як унікальних індивідів і працівників. Впливи між рівними собі є життєво важливими у процесі навчання і виховання. В освітньо-виховній групі продуктивно розвиваються власні спадкові здібності, ефективно віддаючи і

одержуючи допомогу. Ось чому саме у групі, відносно не структурованій, в якій всі члени відчувають себе рівними і значущими, швидко спрацьовує «принцип успіху».

Природні дані для учіння не приходять ззовні. З ними кожен індивід приходить в групу і розвиває їх як ексклюзивні даності. Ці природні даності у їх повсякденному розвитку мусять зацікавлювати членів групи і їх об'єднувати у цьому неформальному співтоваристві та стимулювати процес самоучіння і самовиховання. Що ж відбувається з індивідуумом у групі? Кожен може навчитися розуміти свої мотивації, свої почуття і свої стратегії, коли встановлює неформальні відносини з іншими. Він вчиться розуміти реакцію інших на свою поведінкову дію.

Поведінка, за К. Роджерсом, залежно від умов перебування і спілкування, постійно зазнає змін. Змінити когось – дозволити йому самозмінюватися. Потрібно завжди слідувати за його власною інтерпретацією свого почуттєвого досвіду і давати іншим можливість жити у їхній власній свободі власних почуттів. У книзі «Розвиток особистості», що є підсумком усієї його філософії втручання (інтервенції), він описує надзвичайно важливий принцип особистісного поступу, пов'язаний із своєрідним парадоксом: «Парадоксальним, але істинним є посилення, що в міру того, як кожен із нас сприймає себе самого таким, як є, кожен відкриває для себе важливу істину: не лише він сам змінюється на краще, але й інші особистості, з якими він спілкується, змінюються на краще також».

К. Роджерс приділяє чимало уваги *самоучінню*, яке він називає експериментальним. Його основні характеристики:

- експериментальне учіння є важливим обов'язком кожного учня та студента, які мають повністю в нього включитися;
- учіння спирається на ініціативу суб'єктів учіння;
- це учіння має досягти глибини і змінити поведінку, манери поводження, відношення до навчання, до інших особистостей;
- учні і студенти повинні самооцінювати своє учіння;

- суб'єкти учіння повинні розбудити свою природну здібність до учіння, особливо, якщо вона приспана шкільною системою освіти;
- самоучіння має місце тоді, коли суб'єкти відчувають успіх у досягненні навчальних показників;
- самоучіння, що змінює організацію самого себе чи перцепції, протистоїть загрозам, зокрема, й відчутним, що йдуть ззовні; якщо витoki й природа цих загроз пізнані, вони не приносять відчутної шкоди;
- коли загроза проти мого «Я» слабка, життєвий досвід мобілізується і сприяє продовженню успішного учіння;
- учіння завжди полегшується активною діяльністю особистості, особливо у випадках, коли учіння підтримується потребою, коли воно приносить радість, коли викликає позитивне почуття;
- учіння полегшується і у випадку, коли учні і студенти беруть на себе повну чи бодай часткову відповідальність за його необхідність у здобуванні успіху. Воно максимальне, коли індивіди ставлять перед собою чіткі завдання, беруть участь у формулюванні проблем, пошукові джерел, визначенні процедур і одержують радість від процесу учіння та від результатів свого вибору;
- самодетерміноване учіння повністю заангажує особистість з її інтелектом і почуттями у здобуванні нових знань, що проникають у глибини підсвідомості і можуть залишитися в особистості впродовж життєвого циклу;
- суб'єкт учіння досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найкращої довіри до себе, коли він є передусім до себе фундаментальним самооцінником і самокритиком та позитивно оцінюється у своїх діях, результатах іншими, передусім, однолітками у групі (страті);
- така методика процесу учіння, що є у сучасних навчальних закладах – найбільш соціально корисна. Таке учіння є завжди відкритим для власного досвіду і для інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які

набули позитивних змін в процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства.

Викладач у системі учіння К. Роджерса повинен перенести в свій досвід те, що традиційна освіта зі своїми обов'язковими програмами, з магістерськими роботами і з екзаменами абсолютно не полегшує запропонованого особистісного експериментального учіння. Лише воно єдине здатне оживити учіння, зробити його засобом розвитку і саморозвитку особистості. Студент повинен вільно самонавчатися. Що ж залишається для викладача? Насправді, мало що, якщо спрямовувати логічне розмірковування в руслі думок К. Роджерса. Від нього іде таке міркування: «Мені видається, що те все, що може бути викладене для іншої особи, – не затребуване, малокорисне або зовсім безкорисливе, не має впливу на людську поведінку». Є й інше: «Я прийшов до висновку і вірю, що єдині знання, які можуть вплинути на поведінку індивідуума, є ті, що він відкриває сам для себе, які він самостійно привласнює».

К. Роджерс перераховує якості, необхідні викладачеві для того, щоб надати чи відновити студентові свободу в учінні – якості, що полегшують студентові процес учіння і цілеспрямовують його до самоучіння. У книзі «Свобода учіння»⁴⁴ він дає відповідь на ним самим поставлене питання: «Як я повинен себе змінити, щоб ще більше захопити моїх студентів учінням?». Його відповідь зводиться до таких логічних узагальнень:

- викладач (facilitateur) – полегшує учіння, виконує функцію консультанта-помічника. Він має запровадити у товаристві своїх учнів початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в групі;

- допомогти студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та їхні наміри. Подібне повторити для студентського гурту. Йому потрібно прийняти до уваги важливу деталь: ці цілі і наміри можуть бути не лише різноманітними, але й суперечливими;

- викликати своїми завданнями бажання у кожного суб'єкта здійснювати проекти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства свого учня;
- зробити різними організаційними заходами доступ для кожного студента джерел учіння: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;
- втілити у переконання кожного студента, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінником їхньої учнівської дії, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою педагогічну функцію, і взагалі – другом і порадником із будь-яких питань, до якого у будь-яку хвилину дня і ночі можна звернутися;
- переконати суб'єктів учіння, що в інтелектуальному відношенні, особливо у професійному виборі студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в уміннях в різних обставинах надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним учасником освітньо-виховного процесу (студентом) у нього можна повчитися;
- стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості і доброзичливості в групі, стати рівноправним членом навчальної групи і висловлювати свою точку зору;
- виявляти ініціативу, бути частиною групи як почуттями, так і думками у такий спосіб, щоб нічого за це не вимагати, і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Ця ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть сприйняти або відхилити;
- залишатися уважним впродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які відтворюють напругу в групі і знаходити засоби цю напругу знімати;

- допомагати студентам полегшувати процес учіння і разом з тим розпізнавати й удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного студента і групи в цілому, який він, викладач, бере на себе. Звичайно, він повинен також виражати, якщо є обставини для цього, свою тривогу, гнів, страх.

Підходи до практичної підготовки майбутніх учителів змінювалися в ході еволюції американського суспільства від індустріального до суспільства знань, трансформації функцій учителя й зміни очікувань щодо результатів педагогічної діяльності. Аналіз змін у практичній підготовці майбутніх учителів, що відбувається у школі, дає можливість стверджувати, що у цих підходах спостерігається рух від абсолютного копіювання діяльності вчителів-практиків – до прийняття професійних рішень на основі чітко окресленої бази педагогічних знань учителя, якими опановує студент у процесі підготовки у ВУЗі, і нарешті, – до осмислення власного досвіду, конструювання на його основі нових знань, критичного ставлення до них та активної позиції в навчальному процесі.

Наголос на вирішальній ролі практичного досвіду у підготовці майбутніх учителів зберігається і у сучасній теорії педагогічної освіти у США. Аналіз напрямів реформування американської системи педагогічної освіти виявив, що з 80-х років ХХ століття у педагогічному просторі США та у суспільстві загалом відбувалися зміни у поглядах на вчителя і у підходах до його підготовки. Їхня принципова відмінність від попередніх – спрямування зусиль педагогів не тільки на покращення викладання у школах, а, головним чином, на підвищення якості підготовки майбутніх учителів.

Зміни в поглядах на діяльність учителя у США збігаються у часі з аналогічними змінами у світовому педагогічному просторі. На основі аналізу міжнародних документів, присвячених учителю, його освіті та діяльності можна визначити провідні тенденції розвитку систем підготовки майбутніх учителів у західних країнах: підвищення якісного рівня професійної

підготовки вчителів – обов’язковий університетський рівень знань та умінь, професіоналізація педагогічної діяльності; посилення контролю держави за підготовкою вчителів шляхом запровадження національних стандартів; зміна співвідношення між теоретичною та практичною педагогічною підготовкою, а також подовження періоду практичної підготовки майбутніх учителів на базі школи.

1.2.1 Внесок видатних американських педагогів у розвиток концепції неперервної педагогічної освіти

Після Другої світової війни США перетворилися на справжню світову потугу військову, економічну, політичну та культурну. І не в останню чергу це домінування було підготовлене щоденною працею американських учителів, викладачів вишів, науковців, які непомітно, без пишних декларацій і уваги преси та громадськості творили найдорожчий скарб Америки – її людський капітал. У цьому контексті на належну шану заслуговують видатні американські педагоги повоєнного часу, ті хто розвивав передову американську, а отже, і світову педагогічну думку. До того ж, американська освіта завжди була відкритою для новацій, які сприяли б її удосконаленню.

Величезний вплив на освітню думку в Америці справив А. Нілл (1883–1973), який був одним з найпослідовніших прихильників теорії вільного виховання. У 1920-х він заснував Міжнародну школу, у діяльності якої зміг втілити свої принципи навчання і виховання. 1923 року школа була перенесена до Англії і названа Саммерхіл (Summerhill). Дж. Палмер (Palmer) писав: «Там Нілл почав системно втілювати свої революційні ідеї свободи учня й повної відсутності влади учителя». 1960-го року Нілл написав книгу, під назвою «Саммерхілл», де обстоював дитиноцентричні підходи, які застосовував у себе у школі. Оскільки ідеї Нілла були співзвучні ідеям багатьох американських педагогів, то не дивно, що він здобув у США таку велику популярності.

Від перших днів своєї роботи А. Нілл обстоював створення у школі атмосфери рівності учителя і учнів; обстоював ідею важливості почуттєвої сфери дітей, а не інтелекту. Як і Дж. Дьюї він вважав: «Я переконаний, що нав'язувати будь-що силою влади є неправильним. Дитина не повинна нічого робити доти, доки не дійде думки – своєї власної думки – це потрібно зробити». А. Нілл робив наголос на свободі, бо вірив у вроджену доброту дитини. Він відкидав «і моральну, і релігійну освіту». За Ніллом, «дитина ніколи не повинна бути примушуваною до навчання», а «відвідування уроків є добровільним, якого б віку не була дитина»

Як бачимо, освітня філософія А. Нілла щодо навчання і виховання ґрунтувалася на внутрішній самодисципліні дитини, її особистій свободі. Він був переконаний, що діти краще навчаються без примусу, а позбавлення їх свободи може призвести до психологічних проблем навіть у дорослому віці. Як прихильник свободи дитини у своїй школі А. Нілл запровадив принципи демократії, що, зокрема, виявилось у проведенні регулярних зборів, на яких визначалися правила функціонування школи.

Книга «Саммерхіл» тільки у США розійшлася накладом 2 млн примірників. Критики закидали Ніллу брак досвіду роботи у традиційній школі, називаючи його школу скоріше експериментальною, адже в ній навчалися лише 78 учнів. Проте будучи директором школи, А. Нілл водночас викладав алгебру, геометрію, металообробку, менше уваги приділяючи гуманітарній освіті. Погляди А. Нілла на освіту справили великий вплив на розвиток шкільництва у США. До того ж 1960-ті були роками, коли у центрі уваги постала людина.

Молодшим сучасником А. Нілла був Дж. Гудлед (1920 – 2014). 1959 року він видав книгу, що мала назву «Початкова школа без оцінок» (The Non-Graded Elementary School), завдяки якій у 1960-ті впевнено очолив освітню думку ліберального спрямування. Є підстави вважати, що саме ця праця Дж. Гудледа стала головним чинником, що спонукав до освітніх змін у 1960-х роках.

Маючи досвід викладання у сільській школі, Дж. Гудлед приділяв особливу увагу методиці викладання, а також критеріям оцінювання знань учнів. На його думку, в навчальному процесі для оцінювання застосовувалося надто багато градацій. Декотрі школи та університети, приміром, перестали вживати такі градації оцінки, як «з плюсом» чи «з мінусом». А інші заклади дружно відмовилися від виставляння оцінок у вигляді літер алфавіту й натомість стали вживати вирази на кшталт «відмінно», «задовільно», «незадовільно». Освіту Гудлед вважав основним правом людини в демократичному суспільстві, був ініціатором проведення реформ освітньої системи. Його праці, що здобулася на широку популярність у США, відзначені преміями ряду провідних американських університетів.

У розвиток американської освіти вагомим є внесок Дж. Брунера (1915 – 1998) психолога і педагога, що займався дослідженнями психології дітей різного віку. Його вважають одним із найяскравіших лідерів так званої когнітивної революції. Він робив акцент на людському сприйнятті та пізнанні, а в колі його наукових інтересів перебували передусім сподівання дитини й пояснення того, як вона відчуває світ довкола себе. 1959 року Національна академія наук США та Національна фундація науки запросили Дж. Брунера до головування під час зустрічі освітян, що під їхньою егідою відбулася у Вудз-Хол, на мисі Код у штаті Массачусетс й мала справді засадничий характер.

Ця конференція відбулася як певна відповідь на запуск у СРСР серії супутників, з метою визначити проблеми науки та освіти, які гальмували США у освітньому змаганні з СРСР. Американські освітні діячі боялися, що Радянський Союз суттєво перевищив США в освітньому процесі, зробивши наголос на природничі науки, математику і іноземні мови. Конференція ознаменувала початок нової тенденції в галузі планування освіти: вона поклала початок об'єднанню зусиль видатних людей в різних галузях знань задля поліпшення освіти у школах та ВНЗ.

Скориставшись досвідом набутим під час цього зібрання, Брунер у 1960 р. написав працю «Процес освіти» (The Process of Education), у якій розглянув чимало важливих тем, присвячених розумовому розвитку дітей. У своїх дослідженнях обстоював думку, що кожна дитина може оволодіти будь-яким навчальним предметом у разі застосування адекватних методів навчання.

Брунер звернув свій погляд і на дітей, що вивчають мови, а пізніше – на питання культурної психології. Він доводив, що на процес навчання в жодному разі не слід дивитись як на певний набір механістичних шаблонів. Дитина обробляє інформацію, вважає вчений, на основі того, ким вона є як людська істота. Про це, вважає Брунер, не можна забувати, коли йдеться про навчання не лише дітей, але і дорослих.

На початок 1960-х погляди Ж. Піаже (1896 – 1980) здобулися на підтримку величезної кількості американських освітніх психологів та освітян – працівників громадських шкіл. Піаже пропонував до використання когнітивну теорію розвитку дитини: ця теорія була помічною, практичною й легко могла бути використана американським учителем. Він, зокрема, вважав, що дитина у своєму розвитку проходить ряд когнітивних стадій, кожна з яких починається з настанням певного віку й триває протягом певного відрізка часу. Аби допомогти учителеві у визначенні того, коли в дитини закінчується одна стадія й настає інша, Піаже розробив спеціальні тести, будучи переконаним, що вони зможуть допомогти вчителю, оскільки легкі до виконання.

Унаслідок діяльності Ж. Піаже увага до когнітивного процесу і до тестів надзвичайно зросла. Результатом його роботи став і новий підхід педагогів, згідно з яким дитині треба викладати матеріал так, аби це було «розвитково співмірним» із певною дитиною – тобто виклад має відповідати рівню її розвитку. Окрім того, завдяки Піаже вчителі переконалися у необхідності тестування. Отож від початку 1960-х масштаби використання тестування як методу – і тестів за Піаже, і стандартизованих – стрімко

зростали. Теоретичні напрацювання Піаже привернули більше уваги до питань когнітивізму у навчальних закладах Америки.

Як вважають сучасні американські вчені-педагоги, освітяни певною мірою переросли ідеї Піаже. У 70-ті роки вони відкрили для себе праці російського психолога Л. Виготського (1896 – 1934), який перевіряв на практиці теорію стадій, розроблену Піаже, і прийшов до висновку, що ці стадії визначено надто механістично. Окрім того, Піаже розробляв свою теорію на основі спостережень за власними дітьми, що на думку Л. Виготського знижує достовірність зроблених ним узагальнень, однак саме його погляди сприяли вивченню пізнавальних здібностей дитини. Дослідження Л. Виготського в галузі розвитку вищих психічних функцій – свідомості, мислення і мови, навчання, розвитку і виховання дитини – стали надбанням і американської педагогічної думки. Особливого поширення вони набули у 70-ті роки ХХ ст. Однак нині у контексті розвитку сучасної науки багато хто з дослідників висловлюють певні критичні думки з приводу наукових теорій Л. Виготського.

Лоренц Кольберг (1927 – 1987) перш за все відомий своєю «Теорією стадій морального розвитку» також намагався внести збалансованість у когнітивні підходи Ж. Піаже. Так само, як і Ж. Піаже, Кольберг досліджував проблеми виховання моральності у дітей. У своїх експериментах він досліджував оцінювання дітьми моралі, проблеми вибору, аналізував систему їх міркувань. У результаті своїх досліджень Л. Кольберг виділив три рівні розвитку моральних суджень з двох стадій кожен. Він був переконаний, що моральний розвиток дитини залежить від рівня освіти і моральності товариства у якому вона обертається .

Відчутний вплив на Кольберга справила педагогічна психологія, але конкурентом для Ж. Піаже він не був, частково через те, що в 1960-ті головними пріоритетами у школі були вже, як правило, власний досвід учня та розвиток його пізнавальних здібностей. До 1920-х років у центрі уваги в шкільному вихованні перебували моральний та інтелектуальний розвиток,

але від 1920-х і до 1960-х відбулося поступове зміщення акцентів і на час, коли з'явилася теорія виховання моральності Л. Кольберга, виховання моральності вже перестало бути таким пріоритетом як раніше. Проте в будь-якому разі теорія Кольберга допомогла врівноважити, не виправдано великий у свій час наголос на когнітивному розвитку.

Нині теорія стадій розроблена Л. Кольбергом часто зазнає критики, як і теорія Ж. Піаже. Адже його думка про те, що виховання моральних чеснот повинне відбуватися у формі чітко заданого набору стадій, є так само механістичною. Крім того, деякі педагогічні психологи стверджують, що розроблені Кольбергом тести не надто відзначаються статистичною надійністю і можуть містити певну упередженість. Разом із тим, практично всі високо оцінюють Кольберга за його твердження, що виховання моральності є важливою складовою розвитку дитини.

Важливий внесок у розвиток освітньої думки ліберального спрямування зробив Іван Ілліч (1926 – 2002) визначний освітній діяч США. Причому треба відзначити, що у своїх поглядах він є настільки радикальним, що переважна більшість колег із ним не погоджується. Найвідоміша праця Ілліча «Дешколізація суспільства» (Deschooling Society 1972). Її назва відображує сутність поглядів автора, який вважає, що американське суспільство має позбутися шкіл у тому вигляді, в якому вони існують. Ця праця стала класичним твором, і багато викладачів використовують його як обов'язковий посібник для проведення занять. Хоча у своїх поглядах на освіту І. Ілліч досить радикальний, його працю широко використовують тому, що твердження Ілліча змушують замислитися, чому суспільство не ставить школу на перше місце. Він вважає, що освітяни підтримують нинішній варіант шкільництва тому, що мають чотири неправильних уявлення щодо освіти, а саме: домінантна поведінка учителя у класі несе користь і школі, і суспільству; дітям та підліткам потрібно, аби школа готувала їх до життя в суспільстві; дітям що прагнуть змінити світ, потрібно

відкласти реалізацію своїх намірів аж до закінчення школи; школа потребує структурування.

Так, зокрема він пише: «Універсальна освіта через шкільну освіту нині не є можливою. Це не було б неможливим, якщо можна було б спробувати діяти за допомогою альтернативних інститутів, побудованих у стилі сучасних шкіл. Ані нове ставлення вчителів до своїх учнів, ані поширення освітньо-новітніх засобів передачі інформації або сучасного програмного забезпечення (у класі або в спальні), ні, нарешті, спроби розширити відповідальність педагога, аж поки вона повністю не охопить життя учнів не створить універсальної освіти. Нині пошук нових освітніх *воронок* має бути повернуто навпаки у зворотному напрямі: треба творити освітній простір, який створить нові можливості для кожного, щоб перетворити кожен момент свого життя у суцільне навчання, обмін і турботу. Ми сподіваємося зробити свій внесок у розвиток понять, необхідних тим, хто буде проводити такі дослідження, зорієнтовані на освіту, а також для тих, хто шукає інші альтернативи».

Ілліч піддає сучасну йому школу досить гострій критиці. На його думку, в суспільстві існує багато проблем, але освітня система у нинішньому її вигляді зовсім не підходить для їхнього вирішення. Він стверджує: «Невдачі школи сприймаються більшістю людей як доказ того, що освіта – це дуже витратна, дуже складна, завжди таємнича й нерідко майже неможлива справа, а люди – представники усіх суспільних класів надто вже покладаються на школи як знаряддя для полегшення наслідків бідності та впливу несприятливого суспільного становища». Крім того, він вважав, що навіть за наявності шкіл однакової якості, бідна дитина рідко коли наздожене багату. Ілліч ставить під сумнів ефективність багатьох засад сучасного шкільництва (включно й ефективність підготовки дипломованих учителів) і стверджував: навчальні курси з підготовки вчителів є настільки витратними, що йдуть більше на користь бізнесменам, аніж студентам педагогічного профілю.

Через те, що школа так глибоко вмонтована в американське суспільство як його інститут, люди покладаються саме на неї, а не на самих себе, як на знаряддя свого «порятунку». Ілліч висловлює думку, що інструмент освіти люди здебільшого вбачають у школі, «замість самим ставати інструментами освіти». І доводить, залежність від школи як освітньої інституції перетворилася на таку глибоку й комплексну, що «підвела під сумнів здатність людини до самостійних звершень».

У своїй книзі Ілліч наводить чимало доказів на користь того, що процес засвоєння знань відбувається переважно поза межами школи й пропонує це заохочувати. Він цілковито підтримує дитиноцентричний підхід в освіті і вважає, що замість того, аби вчитель навчав учнів, треба віддати всі ресурси учневі для того, щоб він розпоряджався ними так, як вважає за потрібне. В цьому контексті Ілліч зазначає: «Ми можемо покладатися на засвоєння знань на основі самомотивованості, а не наймати вчителів, аби вони улещували учня чи примушували його».

Погляди Ілліча здобулися на увагу освітянського загалу США ще й тому, що змушували ще раз замислитися, чому в суспільстві існує школа. На популярність книги також вплинуло те, що вона вийшла якраз наприкінці епохи хіпі – часу, коли критичних нападів зазнавала переважна більшість суспільних інститутів.

Протягом другої половини ХХ ст. чимало американських педагогів опікувалися питаннями продуктивності дослідницької та педагогічної роботи. Зокрема цими проблемами займалися Лі Кронбах, Дональд Кемпбелл та Бенджамін Блум. Кронбах та Кемпбелл були переконані, що наукові дослідження у царині освіти відіграють роль рушія еволюції. Що ж стосується Блума, то він займався питаннями ефективності педагогіки в контексті вдосконалення процесу засвоєння знань.

Найвпливовішим статистиком сучасної доби у США можна вважати Л. Кронбаха (1916 – 2001) . Перший його вагомий доробок у цій галузі з'явився одразу ж по Другій світовій війні, але в 1960-ті, з розвитком техніки та

перетворенням соціологічних досліджень на все комплексніші й складніші, значущість його роботи стала ще більш помітною.

Дослідження Кронбаха можна згрупувати за трьома основними напрямками: теорія вимірювань, оцінка програм та викладання. Це ширше охоплює такі сфери, як характер процесу викладання та навчання, вимірювання змінних, що описують взаємодію учителя та учня, оцінку освітніх програм та формування педагогічної психології як нової соціальної науки. Його внесок у питаннях вимірювання у педагогіці мають велике значення для всіх педагогів та психологів. Зокрема ним запропоновано удосконалення в технології моделювання психометричних тестів, а також нові підходи, які виходять за рамки лише математичного розуміння інтерпретації психологічних тестів.

Психологи скористалися дослідженнями Л. Кронбаха, щоб краще пояснити значення навчання. Л. Кронбах зумів удосконалити точність педагогічних досліджень, зокрема для того, щоб відповісти на питання, яким чином різні учні справляються з навчальними вимогами в рамках різних навчальних середовищ. Він розробив спеціальну поняттєву рамку для вироблення системи оцінки, реалізації та аналізу педагогічного процесу. Вважав, що мета оцінки, забезпечити конструктивний зворотний зв'язок не між учителем і учнем, а між учнем і учителем.

Також Л. Кронбах вважав, що дослідження є цінними лише тоді, коли вони мають на меті поліпшення соціальної реальності. Це дало йому змогу викласти свої принципи як дорожню карту для дослідників і практиків педагогічної психології у сфері поширення обізнаності про проблеми та перспективи проведення оцінки програм.

Водночас Л. Кронбах був одним із серйозних мислителів у галузі еволюційної філософії та методології соціальних наук і одним з найбільш цитованих авторів у галузі соціальних наук. Він був президентом Американської психологічної асоціації, що можна порівняти з Нобелівською

премією в галузі психології, та членом проекту «Кібернетика», оскільки завжди підтримував розробку еволюційно-кібернетичної філософії.

Дональд Кемпбелл (1916 – 1996) допоміг додати раніше відсутні елементи, потрібні для подальшого розвитку статистики як дисципліни, котра застосовується в соціології. Праця Кемпбелла «Експериментальна та квазіекспериментальна схема для досліджень» (Experimental and Quasi-Experimental Design for Research), написана спільно із Дж. Ц. Стенлі, побачила світ у 1966 році. Розійшлася вона накладом у понад 300 000 примірників – для видання такого типу це дуже неординарний результат. Окрім того, Кемпбелл, як і Кронбах, допоміг забезпечити розвиток у царині соціологічних досліджень, які надзвичайно широко використовувалися у освітній практиці та теорії, особливо в 1960-ті, 1970-ті роки. Важливо також підкреслити, внесок Кемпбелла до експериментальної методології. Він був засновником "еволюційної епістемології" (його власний термін), у якій намагався узагальнено застосувати філософію К. Поппера до всіх біологічних, психологічних і соціальних наук.

У своїх працях Д. Кемпбелл узагальнив ієрархічну організацію свого аналізу феномена "низхідної причинності" (ще один його термін), коли система набуває вищого рівня обмежується його частинами. І застосував цей же принцип у еволюційній філософії розвитку соціальних систем, стверджуючи, що саме за допомогою культурної еволюції необхідно пояснювати розвиток людського суспільства. Видима напруга між культурною і біологічною еволюцією дала йому змогу пояснити організацію архаїчних суспільств і появу у них релігійних систем. Він використовував ці ідеї, щоб захищати принципи розвитку еволюційної етики, які могли б направляти дії людей, оминаючи довільні метафізичні принципи. Ці ідеї він також застосовував до багатьох проблем сучасного суспільства, щоб допомагати розвитку альтернативних видів соціальної організації, і не потрапляти в пастку проектування утопій, які працюють тільки на папері.

І сьогодні вражає глибина і ґрунтовність мислення Д. Кемпбела, увага до деталей та ширина міждисциплінарних зацікавлень від психології до антропології, соціології, освіти, біології, філософії та до теорії систем.

Бенджамін Блум (1913 – 1999) менше цікавився прогресивними віяннями в освіті, а більше зосереджувався на освіті як науці. Він був співавтором праці «Таксономія освітніх завдань» (Taxonomy on Educational Objectives), що вийшла в 1956 році. В 1960-х роках Блум розвивав свої погляди далі, підходячи до освіти як до наукової дисципліни, й розробив власну теорію «вивчення, щоб опанувати» навчальний матеріал. У цьому своєму вченні Блум доводить, що майже всі діти – 90 % або й 95 %, здатні опанувати базові знання, якщо для цього їм дати достатню кількість часу. Він стверджує: ота діаграма у вигляді кривої, котра часто стає графічним вираженням результатів стандартизованих тестів, є не так свідченням різниці у рівні кмітливості, як результатом того, що для засвоєння одного й того ж матеріалу різним дітям потрібен різний час.

Таксономія Блума це важливий зразок класифікації педагогічних цілей: це класифікація завдань, які педагоги пропонують учням, і відповідно – також і цілей навчання. Вона ділить освітні цілі на три сфери: когнітивну, афективну і психомоторну. Ці сфери можна приблизно описати словами «знаю», «відчуваю» і «творю». Усередині кожної окремої сфери для переходу на більш високий рівень необхідний досвід попередніх рівнів, що розрізняються в даній сфері. Мета таксономії Блума мотивувати педагогів фокусуватися на всіх трьох сферах, пропонуючи, таким чином, найбільш повну форму навчання. Таксономія Блума вважається базовою в американській системі освіти.

РОЗДІЛ 2

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТА СУТНІСТЬ РЕФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США

2.1 Соціально-економічні та філософські передумови реформ

У результаті проведеного дослідження виявлено, що процес розвитку педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.) еволюціонував як динамічна система, спрямованість якої визначалася *соціально-економічними передумовами* розвитку суспільства. Соціально-мобільні й соціально-продуктивні функції ринкової економіки були могутніми чинниками становлення американської педагогічної освіти. Соціально-продуктивний вплив мав місце на забезпечення адекватної підготовки достатньої кількості вчителів за помірковану ціну. Соціально-мобільні запити ринку стимулювали трансформації класичного закладу педагогічної освіти (нормальної школи) у поліпрофесійну освітню установу (багатопрофільний університет). Обидві ці форми ринкового впливу мали тенденцію знижувати статус педагогічної освіти і руйнувати якість професійної підготовки.

Питання філософських засад, глобальний цілей та завдань, організаційних структур, змісту, освітніх стандартів, якості, контролю за якістю освіти і діяльності вищої педагогічної школи США висвітлюються у працях M. Apple, D. Armstrong, D.L. Ball, D. Barnes, F. Baumgartner, M. Cochran-Smith, D.K.Cohen, L. Darling-Hammond, S. Feiman-Nemser, A.D. Glenn, J.I. Goodlad, M.E. Gredler, K. Hammerness, D.P. Kauchak, M. Levine, J.E. Ormrod, S.A. Sarason, D.A. Schon, L. Shulman, R.J. Sternberg, H. Wenglinsky и др.

Більш конкретно зміст і організація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у школах професійного розвитку США вивчаються у працях I. Abdal-Haqq, J.L. Antonek, K.H. Au, L.V. Beardsley, C.L. Book, K. Brownell, D.D.Cooner, P.L. Grossman, S.L. Knight, B.B. Levin, C.E. Matthews, L. Teitel, D.L. Wiseman, S. Yerian, K.M. Zeichner . Ці автори

розробляють концептуальні засади шкіл професійного розвитку, питання контролю якості цього освітнього закладу в аспекті підготовки майбутніх педагогів, досліджують перспективні напрями розвитку шкіл професійного розвитку в системі неперервної педагогічної освіти США.

Теоретичні дослідження американських учених з питань професійного педагогічної освіти розкрити у працях D.C. Berliner, J.D. Bransford, M. Cochran-Smith, L. Darling-Hammond, J.I. Goodlad, P. Grossman, L.S. Shulman, K.M. Zeichner та інших);

Соціально-історичні передумови розвитку педагогічної освіти у США протягом 1960-2000 рр. визначалися характером і динамікою підготовки вчителів у єдності таких основних етапів: **1960-1970 рр.** - завершення еволюції нормальних шкіл через учительські коледжі до багатопрофільних університетів; поширення руху есенціалізму “назад до основ” вивчення наук, проведення реформ середньої школи та вищої професійної освіти, зумовлених соціально-політичними, соціально-психологічними і економічними наслідками запуску радянського супутника у 1957 році і прийняттям “Закону про освіту в інтересах національної оборони” (1958 рік); знання й підготовка вчителів починають розглядатися як ринковий товар у єдності трьох взаємопов’язаних компонентів: педагогічна освіта як цінність державна, соціальна й особистісна; здійснюється активний пошук шляхів реформування педагогічної освіти на біхевіористичних засадах розвитку педагогічної ефективності, компетентності і майстерності; у цей же час спостерігається тенденція до врахування інтересів меншин і прав людини у курікулах педагогічних закладів; у **1971-1980 рр.** було запроваджено нові шляхи підготовки вчителів на засадах соціал-конструктивізму з наголошенням на активній участі людини у набутті знань; у **1981-1990 рр.** – були створені національні стандарти педагогічної освіти, які стали механізмом акредитації та сертифікації програм, відбулася зміна парадигми педагогічної освіти на засадах конструктивізму, продовжувався пошук шляхів співробітництва між вчителями середніх шкіл і викладачами

педагогічних спеціальностей університетів на основі рівноправного партнерства та співробітництва у Школах професійного розвитку. **Філософськими передумовами** розвитку педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.) було домінування певної освітньої філософії на кожному з визначених етапів: протягом 1960-1970-х рр. підготовку вчителів визначав вплив есенціалізму та біхевіоризму; у 80-х рр. ХХ ст. спостерігався вплив есенціалізму, філософського аналізу, а також поступове зростання інтересу до когнітивних і соціал-конструктивістських концепцій; протягом 90-х рр. ХХ ст. теоретико-методологічні засади підготовки вчителів у США визначав вплив соціал-конструктивізму і постмодернізму; вагомим також був і широкий спектр інших теоретичних підходів, що є особливо характерним для плюралістичного суспільства США, університети і педагогічні коледжі якого нерідко дотримуються різноманітних теоретичних концепцій при структуруванні змісту педагогічної освіти.

2.4. Розвиток педагогічної освіти у США на різних історичних етапах

2.4.1. Реформи VII – ІХХ століття

Процеси розбудови системи освіти, розширення мережі шкіл, що особливо активізувалося після війни з Великою Британією, яка завершилася 1814 року, спонукало американське суспільство шукати шляхи підготовки власних учителів, оскільки існуючі університети і коледжі були не в змозі забезпечити потреби, що загострилися в усіх штатах, а приплив учителів з Європи значно скоротився.

Основи для якісних змін у справі підготовки вчителів було закладено ще задовго до Громадянської війни. Свою важливу роль у цьому відіграли курси для вчителів, які пізніше стали називати «учительськими курсами» або педагогічними училищами, що незабаром дістали назву «нормальних шкіл». Однак на серйозний організаційно-структурний рівень підготовка вчителів вийшла після кількох важливих подій. Перша сталася 1823 року, коли для

цієї справи священник конгрегаціоналістської церкви й педагог Семюел Р. Холл (1795 – 1877) відкрив першу приватну школу-академію (чи перший у США приватний педагогічний інститут) в Конкорді (штат Вермонт). Факт, що цей осередок для навчання вчителів було засновано саме в Новій Англії, є важливим з огляду на те, що розташовувався він неподалік південної частини Нової Англії та штату Нью-Йорк, біля регіонів, що назагал були традиційно найбільш прогресивними у плані поширення освіти.

Як наслідок, академія Холла, де готували вчителів, здобулася на велику увагу з боку працівників освіти Массачусетса, і в 1830 році керівники Академії Філіпса в Андовері запросили Холла очолити відділення підготовки вчителів. Працюючи в Андовері, Холл викладав курс, що називався «Мистецтво навчати» (*“The Art of Teaching”*) який зацікавив багатьох місцевих політиків. Таке широке і представницьке відвідування розширило контакти Холла і посилило його вплив у галузі освіти, що дало йому змогу відкрити курси для підготовки вчителів у інших містах. У 1829 році Холл написав книжку-підручник «Лекції про шкільну справу» (*Instructor's Manual, or Lectures on School Keeping*), яка зробила свого автора ще популярнішим. Підручник став першим широко використовуваним педагогічним виданням у Сполучених Штатах: саме його найчастіше обирали для навчання вчителів у більшості педагогічних училищ країни упродовж 1840-х і 1850-х років. Книга стала класичною і протягом багатьох років була основним підручником практично в усіх вищих навчальних педагогічних закладах країни. Вона витримала десять перевидань. У передмові автор зазначає, що головною метою освіти, на його думку, є підготувати учнів «виконувати обов'язки громадянина». Водночас автор у тринадцяти розділах, які він називає лекціями, розповідає майбутнім і працюючим учителям, як, на його думку, має бути організований процес навчання. У перших двох розділах автор говорить про те, навіщо потрібні громадські школи, і що перешкоджає їх створенню і функціонуванню.

Далі він зосереджується на вимогах до вчителя, та до його рівня кваліфікації. Розділи 3, 4 і 5 присвячено практичним порадам з управління школою. У наступних розділах ідеться про викладання конкретних предметів, а саме: вимови, читання, арифметики, письма, географії, граматики англійської мови та історії. Окремий розділ присвячено роботі жінок-вчителів, та наголошується на важливості їх залучення до навчання особливо учнів молодших вікових груп. Кожен розділ в кінці має список питань, які допомагають читачеві краще зрозуміти і засвоїти прочитаний матеріал. Таким чином, праця Холла є не лише добрим порадником, для вчителів, але і чудовим зразком для наслідування при написанні підручників та методичних довідників.

Ідея якнайширшого впровадження педагогічних інститутів та училищ одночасно виникла і у Ч. Брукса (1795 - 1877) зі штату Массачусетс, який був відомим проповідником і активно обстоював проведення шкільної реформи. Під час подорожі до Європи, яка багато в чому була щасливою випадковістю для нього, прусський освітній реформатор доктор Юліус (1793 – 1856) переконав преподобного Ч. Брукса у необхідності запровадження системи педагогічних училищ. Пізніше Ч. Брукс написав в одному зі своїх листів: "Я закохався у прусську систему... Я присвятив їй своє життя". Протягом наступних двох років Брукс наполегливо працював, щоб донести ідею створення педагогічних інститутів до американських освітян.

Більшість педагогічних інститутів були приватними, але згодом за рахунок місцевих податків держава почала надавати допомогу. Зазначимо, що зміни в джерелах фінансування таких установ були прямим наслідком Громадянської війни, оскільки американці усвідомили важливість підготовки вчителів для початкових шкіл для успішного соціального і економічного розвитку.

Як зазначалося, Громадянська війна стала своєрідним каталізатором удосконалення всієї педагогічної системи Сполучених Штатів, а надто підготовки учителів, причому на новому, вищому рівні. У цей період

спостерігається якісне поліпшення навчання у школах і коледжах, що було своєрідним стимулом до розвитку системи середньої і вищої освіти. Потяг майбутніх педагогів до навчання забезпечив університети новими студентами, збільшилася кількість вступників у коледжі, зокрема жінок. Зростання кількості освічених учителів породило сподівання, що викладання у сільських школах за своєю якістю наблизиться до рівня міських шкіл.

Пройшовши тяжкі випробування під час Громадянської війни (досить згадати, що за чотири роки війни загинуло понад 600 тис. військових і цивільного населення), переважна більшість людей усвідомила, що для єднання нації потрібна єдина система освіти і виховання громадян і що саме державний контроль шкільної системи зможе забезпечити її належний рівень. Водночас, палкі суперечки щодо ролі сім'ї та школи у вихованні дітей тривали. Переживши сумніви і суперечки, нині суспільство вважає прогресивним явищем активну участь батьків у житті школи.

Якщо до Громадянської війни у суспільстві сумнівалися, чи потрібні взагалі початкові школи, то після війни абсолютна більшість американців була переконана, що саме початкові школи стануть тим засобом, який об'єднає роз'єднану війною країну. А для цього потрібні спільні ідеї і переконання. Саме у цей час Г. Манн висловив ідею щодо формування віри і єдиних моральних переконань, яку широко підтримали американці, розглядаючи початкові школи Г. Манна як надійний засіб об'єднання Півночі і Півдня. Водночас Л. Бічер вважав школи інструментом об'єднання американського Заходу. На його думку, освоєння Заходу вкрай необхідне для забезпечення майбутнього процвітання Америки, і цьому має прислужитися підвищення загального рівня освіти й моралі шляхом поширення впливу на суспільство шкіл, коледжів, семінарій.

Важливою проблемою, навколо якої постійно точилися дискусії, була проблема викладання і формування контингенту вчителів. Крім того, в цей час розпочалися дискусії стосовно того, хто має бути вчителем: чоловік чи жінка. Г. Манн вважав, що вчителі-жінки кращі, бо володіють вмінням

виховувати дітей; жінки добродісніші, а також більше віддані своїй професії. Громадянська війна, яка серйозно похитнула американську освітню систему, також вплинула і на результат таких дискусій. Доречно згадати, що до війни чоловіки-вчителі мали кількісну перевагу. Однак війна внесла свої жорстокі корективи, тому у вчительській професії почали переважати жінки. Відтоді ця тенденція лише набувала зростання.

Як відомо і нині питання переваги представників різної статі в учительській професії залишається досить делікатним і дискусійним. Приблизно чверть усіх педагогів в Америці складають чоловіки. Причому вчителі-чоловіки викладають переважно у середніх школах, жінки віддають перевагу початковій школі. Цьому є чимало причин, зокрема і рівень заробітної плати і навіть делікатне питання, яке дехто вважає статевою дискримінацією: багато батьків не хочуть бачити чоловіків-учителів у початкових класах.

Отже, Громадянська війна активізувала розвиток і певну уніфікацію початкової та середньої освіти по всій території Сполучених Штатів. Крім того, в цей час у США починають проникати передові освітні ідеї з Європи. Особливого поширення та впливу набули ідеї та освітні теорії Й. Песталоцці, який вважав, що школа як інститут виховання має замінити собою родину. Вона дуже добре узгоджувалася із посиленням ролі жінок-викладачів у американських школах, з ідеями поліпшення життя трудящих шляхом поширення освіти і морального виховання.

Народився Й. Песталоцці (1746 – 1827) у Цюріху в Швейцарії. Він є автором книг «Леонгард і Гертруда», «Лист до друга про перебування в Станці», «Книга матерів», «Як Гертруда вчить своїх дітей», «Лебедина пісня» та ін., які здійснили справжній переворот у освіті. У першій книзі з перелічених автор пропонував поширити материнські, родинні підходи до виховання на школу: якщо викладачі зможуть перенести материнську турботу і вплив у класні кімнати, то школа стане для дітей ще одним домом. І саме у такій атмосфері взаємної довіри та почуття безпеки, кожна дитина

буде краще розвивати свої таланти, розкривати своє справжнє покликання, а це приведе до позитивних змін у суспільстві загалом. Він пропонував робити класні кімнати затишними як і ті ідеальні будинки, де мали б жити усі діти. Песталоцці був прихильником інтерактивного навчання, яке мало бути пов'язаним з навколишнім середовищем. Крім того, він обстоював гармонійний розвиток дитини, надаючи однакової ваги розумовому, морально-етичному і фізичному вихованню на принципі природовідповідності. Це були перші досить вдалі спроби лібералізувати навчання, забезпечити гармонійний розвиток дитини шляхом успішного поєднання розумового, морального і фізичного виховання. У цьому сенсі він був попередником філософських поглядів Дж. Дьюї, який вже у ХХ столітті наголошував на важливості практичного навчання.

Поширенню педагогічних інновацій Песталоцці сприяло те, що саме в цей час у США починалася індустріалізація, стрімко зростали міста. Ці процеси призвели до певного нівелювання ролі сім'ї в освіті дітей. Ідея Песталоцці щодо поєднання навчання з продуктивною працею знайшла чимало послідовників у середовищі американських педагогів. Для підготовки дитини до трудової діяльності він намагався створити «елементарну гімнастику» – систему вправ, спрямовану на розвиток фізичних сил, набуття дитиною необхідних у житті трудових навичок. Для дітей, які у майбутньому працюватимуть у промисловості, розробив «індустріальну гімнастику», що складалася із спеціальних вправ для руки і пальців, що допомогли б оволодіти складними трудовими прийомами.

Послідовники Песталоцці у США були переконані, що саме вчитель повинен давати дітям ті моральні настанови, які попередні покоління одержували переважно вдома. Тож досить скоро, більшість американців визнали позитивні зрушення в освіті, що відбулися завдяки впровадженню нових ідей та підходів до навчання. Оскільки американці все більше усвідомлювали незворотність змін, що відбувалися у всій країні, а саме індустріалізацію та урбанізацію, то так само мусили визнати, що саме

державні школи створені на основі «материнського стилю виховання», забезпечать певне єднання і спадковість між родинним і шкільним вихованням та освітою.

Важливо також зазначити, що школи, які втілювали в життя ідеї Й. Песталоцці, відкрили шлях багатьом ліберальним ідеям в освіті, ідеям які пізніше пропагуватиме Дж. Дьюї, будучи переконаним, що діти повинні вчитися на практиці і взаємодіяти з природою.

Ще одна важлива подія, яка вплинула на розвиток освіти у США у зазначений період, це поява і поширення хрестоматії, створеної В. Мак Гафі, що відіграла важливу роль у зміцненні моральної бази початкових шкіл. Вона являла собою збірку текстів для читання, складалася з п'яти книг, а також букваря і підручника з правопису і була створена спеціально для учнів безплатних шкіл. З моменту свого виходу в світ і до кінця XIX століття хрестоматія Мак Гафі розійшлася накладом понад сто мільйонів примірників.

Хрестоматія Мак Гафі була створена передусім для того, щоб дати учням певні моральні взірці, які змогли б позитивно вплинути на їхнє подальше життя. Чимало розповідей, включених до хрестоматії, було взято з Біблії. У текстах хрестоматії також наголошувалося на важливості любові до природи та всіляко підносилося працьовитість. Хрестоматія підносила саме ті цінності, які американці вважали за необхідне пропагувати і виховувати у своїх дітей, зокрема ідеї про єдність та неподільність держави, виховувала в учнів любов і повагу до своєї батьківщини.

На час, коли 1839 року в Лексингтоні Г. Манн заснував перше педагогічне училище, фінансоване з коштів штату Массачусетс, ідея такого фінансування уже мала неабияку підтримку. Того ж року, коли Манн відкрив педагогічне училище у Лексингтоні, такий же заклад розчинив свої двері у місті Барр, теж у штаті Массачусетс. А далі училища для підготовки вчителів було відкрито в Олбані (штат Нью-Йорк) – у 1844 році, Нью-Брітн (штат Коннектикут) – у 1850, в Іпсиланті (штат Мічиган) – у 1853, у Провіденс (штат Род-Айленд) – у 1854, у Трентоні, що в штаті Нью-Джерсі – у 1855

році, а також у Блумінгтоні або ж Нормалі у штаті Іллінойс – у 1857 році, у Міллерзвілі в Пенсильванії – у 1859 році та Вайноні, штат Міннесота – у 1860 році.

Серед керівників цих закладів найвпливовішими були, напевно, С. Пірс у Лексингтоні (штат Массачусетс) та Д. Пейдж в Олбані (штат Нью-Йорк). У 1847 році Д. Пейдж написав книгу «Теорія і практика педагогіки» (*Theory and Practice of Teaching*), яка на довгі роки стала найпопулярнішим виданням про мистецтво навчати. Ця книга залишалася основним посібником для педагогічних училищ упродовж майже півстоліття. У своїй праці Пейдж переконливо стверджував, що педагогіка – це не просто набір певних прикладних методів, а стиль життя, що диктується покликом серця.

У передмові до свого підручника автор, звертаючись до читачів пише, що його праця є не теоретизуванням, а підсумком двадцятирічної праці учителем. Пейдж вважав, що педагогічна *теорія* – це не просто наука яку можна відділити від *мистецтва* навчати, – адже на практиці їх не можна розділити». Далі на власному досвіді він розкриває цю свою головну тезу. Книжка складається з п'ятнадцяти розділів у яких він говорить про дух учительства, про відповідальність учителя, навички учителя, освітню кваліфікацію учителя, аналізує різні погляди на навчання, методи навчання, як треба викладати, як викликати зацікавлення до навчання, керування виховним процесом, організація роботи школи, стосунки учителів з батьками, як учитель має турбуватися про власне здоров'я, про зв'язок із учительською професією, різні пропозиції: чого треба уникати, і чому треба надавати переваги, нагороди учителю.

Підручник Пейджа був надзвичайно популярним, особливо серед прихильників руху за поширення нормальних шкіл. До 1864 року він витримав 25 перевидань. На 1889 рік було продано понад 100 000 примірників. Це був найпопулярніший підручник з теорії освіти серед американських учителів. Наприкінці осені 1847 року Пейдж захворів та помер 1 січня 1848.

Не зважаючи на закінчення Громадянської війни американці розуміли, що їхня країна й далі лишається роз'єднаною цим тривалим і глибоким світоглядним конфліктом. Освічені громадяни політики, громадські діячі були переконані, щоб країна міцніла, щоб у ній перемогло бажання до єдності, необхідно, аби освітня галузь формувала, зокрема у дітей та молоді певний чітко визначений набір позитивних цінностей і традицій, що були б спільними для всіх громадян. Усвідомлення цієї потреби проклало шлях до широкого суспільного визнання ідеї *common schools* або «спільних шкіл», тобто початкових шкіл для спільного навчання дітей усіх верств суспільства за навчальними курсами, що значною мірою були уніфіковані. До Громадянської війни багато американців не сприймали цю ідею. Проте прагнення виховувати дітей на засадах творення єдиної держави на ідеях спільних цінностей і традицій, спонукало Американську асоціацію педагогічних училищ у 1869 році вжити заходів до стандартизації процесу підготовки вчителів. Для цього Американська асоціація педагогічних училищ утворила спеціальну комісію, аби з'ясувати з чого, власне, складається мистецтво поширювати освіту. Ця комісія розробила чимало рекомендацій, які знайшли своє відображення в практичному розвитку американської освітньої системи у наступні роки.

Увесь період розвитку Сполучених Штатів свідчить, що вони стараннями громади і її керівників формувалися як правова держава. Саме намагання послідовно дотримуватися права, а в разі його відставання від реалій життя змінювати це право винятково у правовий спосіб згідно із заздалегідь прийнятими і непорушними процедурами, визначило розвиток цієї держави загалом, і її освітньої системи зокрема.

Оскільки американська освіта від перших днів створення держави розвивалася у правовому полі, шляхом змагання різних політичних, освітніх програм та доктрин, неможливо переоцінити ту роль, яку відігравав у цій справі судовий процес, у якому в далекі часи переміг Дартмутський коледж.

Після Війни за незалежність у громадян США сформувався власний патріотизм, почуття гордості за свою державу, і все більше американців почали цінувати вітчизняну освіту. Виробилося розуміння, що для виховання громадян новоствореної держави потрібна власна освітня система. Однак проблема полягала в тому, що більшість американських коледжів на той час були передусім релігійними навчальними закладами, а країна потребувала фахівців різних спеціальностей – юристів, лікарів, інженерів та ін. Якість освіти у таких закладах, як Дартмутський коледж, Гарвард і Принстон була досить високою. Багато хто з політичних та громадських діячів вважали, що вирішити проблему підготовки для кожного штату фахівців можна, перетворивши існуючі приватні вищі на державні, і в такий спосіб забезпечити керівництво ними з боку держави. Отже, керівники правлячої партії запропонували запровадити державний контроль над усіма вищими навчальними закладами країни.

Вони вважали, що таким чином усі коледжі у кожному штаті працюватимуть лише на благо суспільства і будуть підзвітні державі, а не тільки своїм засновникам, які переважно належали до якоїсь певної конфесії і не звітували перед органами державної влади. Незабаром уряди відповідних штатів призначили тимчасове керівництво у Пенсільванському університеті, Колумбійському і Дартмутському коледжах, перетворивши їх таким чином на державні навчальні заклади. Тим часом Гарвард і Єль, передбачивши таку ситуацію, включили до своїх керівних органів державних представників, яким дозволили впливати на прийняття рішень стосовно своєї діяльності.

У міру того, як зростав контроль держави і її вплив на приватні навчальні заклади, засновані релігійними громадами, росло занепокоєння викладачів мірою втручання держави у внутрішні справи вишів. Саме навколо цієї проблеми почалася запекла політична боротьба, що мала визначити, яку форму внутрішнього підпорядкування в майбутньому матимуть американські вищі навчальні заклади. Демократи-республіканці на чолі з Т. Джефферсоном і Д. Медісоном вважали, що освіта краще

задовольнятиме потреби якомога більшої кількості людей, якщо керівництво такими приватними закладами як Гарвард, Єль і Дартмут буде передано штатам, в яких вони розташовані. Їхні опоненти – федералісти – були переконані, якщо держава цілковито контролюватиме коледжі, засновані як приватні релігійні установи, це буде порушенням закону про відділення церкви від держави і зазіханням на свободу віросповідання. Верховний Суд США своїм рішенням у справі, відомій як Дартмутський коледж проти Вудворда, в 1819 році підтвердив право приватних коледжів бути вільними від державного контролю. До цього рішення Верховного Суду існування незалежних релігійних і приватних коледжів було під загозою. Але своїм знаковим рішенням Верховний Суд постановив, що приватні виші мають право на свободу від урядового втручання. Це рішення заохотило подальше поширення конфесійних коледжів, а водночас заклало реальну правову основу для створення власне державних коледжів на всій території Сполучених Штатів.

Рішення Верховного Суду стосовно Дартмутського коледжу безумовно підтвердило законність існування конфесійних навчальних закладів та інших приватних коледжів. Нині практично всі американські історики освіти схвально відгукуються про це рішення, вважаючи його конструктивним і доленосним, адже воно забезпечило і надалі свободу віросповідання у США, розвиток приватних і державних навчальних закладів.

Однак, крім численних переваг, це рішення мало і один недолік, на який також вказують історики педагогіки. Вирок у справі Дартмутського коледжу створив для державних коледжів конкурентно невігідні умови. Завдяки щедрим пожертвам окремих громадян та релігійних громад конфесійні навчальні заклади завжди мали значні економічні переваги у порівнянні з державними, а тому могли створити кращі умови як для студентів, так і для викладачів. Державні коледжі через нестачу коштів та більшу бюрократизацію розвивалися повільно, тому рівень освіти у них завжди був дещо нижчим, ніж у приватних вишах. Навіть і сьогодні найкращі

в Америці приватні університети, свого часу були засновані як конфесійні навчальні заклади. А такі конфесійні коледжі, як Чиказький і Стенфордський університети, створені значно пізніше ніж більшість державних вишів, змогли швидко їх обігнати за рівнем та якістю освіти і тому навчання у них вважається вельми престижним.

На думку сучасних дослідників, і досі такі загалом престижні державні виші, як Каліфорнійський, Мічиганський і Вісконсінський університети, конкурентоспроможні тільки у порівнянні з новими приватними навчальними закладами і то переважно лише при навчанні у магістратурі, але програють їм у підготовці бакалаврів.

Більшість істориків продовжують вважати, що рішення у Дартмутській справі в довгостроковій перспективі позитивно вплинуло на систему освіти США. Нині майже 60 % дорослих американців відвідували коледжі, а 25 % здобули чотирирічну вищу освіту в коледжі. Перший показник є найвищим у світі, а щодо другого показника, то США і Японія тут разом поділяють перше місце.

Згідно зі статистикою, в період з 1819 по 1860 рік у США відкривалися переважно конфесійні коледжі. У 1860 році їх налічувалося 180, причому вони приймали на навчання молодь різного віросповідання. Деякі дослідники вважають, що хоча кількість державних коледжів, заснованих протягом 40-річного періоду після рішення Верховного Суду у справі Дартмутського коледжу зростала повільно, але цей процес у довгостроковій перспективі, можливо, мав навіть більший вплив на розвиток американської системи вищої освіти, ніж зростання кількості конфесійних вишів. Хоча багато державних університетів були засновані протягом XIX століття, вони практично не розвивалися через брак уваги з боку уряду та недостатнє фінансування. Дійсно, кількість державних університетів почала різко зростати тільки після Громадянської війни, коли на рівні держави виникли нові потреби, які конфесійні школи не могли повністю забезпечити. Нині

процвітання обох видів вищих шкіл – конфесійних і державних – зрештою є свідченням того балансу, який часто існує у політичній системі США.

За 50 років, що минули від Громадянської війни (1861 – 1865) до Першої світової війни (1914 – 1918) Сполучені Штати Америки суттєво зміцнилися, ставши однією найбільш розвинених економік у світі. На 1900 рік у державі рівень життя був, найвищим з-поміж усіх країн світу. Такий стан зберігався до 1973 року. Дослідники вважають, що саме американська освітня система XIX – початку XX століття була рушієм могутньої економіки, плодами якої американці користувалися і упродовж XX століття. Саме у цей історичний проміжок сформувалася сучасна американська освітня система, на розвиток якої неабиякий вплив мали урбанізація, індустріалізація та імміграція. Окрім того, саме у цей період школи перебрали на себе основні суспільні функції з виховання молодих американців.

Сучасні історики США вважають, що Америка не стала повноцінною країною, доки не завершилася Громадянська війна. Адже відомо, що перед Громадянською війною, по-перше, країну розділяло рабство; по-друге, оскільки демократи-республіканці перемогли в політичній полеміці своїх опонентів у період становлення держави на початку XIX століття, то до Громадянської війни більший наголос у державному управлінні робився на правах штатів, аніж на правах федерації; по-третє, після Громадянської війни розвиток держави в індустріальному, а особливо у транспортному плані, стрімко прискорився, що зробило об'єднання країни набагато легшим. На середину 1880-х років Сполучені Штати збудували розгалужену мережу нових залізниць, швидко зростали морські та річкові перевезення. Саме зростання транспортної мережі, відіграло вирішальну роль у перетворенні величезної країни на єдине ціле. Водночас, об'єднати націю допомогли ще два взаємно пов'язані чинники – урбанізація та індустріалізація.

Після війни розвиток штатів з міським населенням набагато випереджав розвиток штатів, де переважало сільське населення, а зростання міст як кількісно, так і якісно відбувалося прискореними темпами. Важливу

роль відіграло також стрімке демографічне зростання. На 1890 рік у Сполучених Штатах проживало 63 млн людей. При цьому понад половина цього населення була сконцентрована у 8 найбільш урбанізованих штатах. Саме урбанізація визначила розвиток культури і освіти у країні, зокрема початкової та середньої загальної школи, створення педагогічних училищ та коледжів. На теренах Америки з'явилося багато міст, а у них легше було відшукати й залучити до праці місцевих учителів так само, як і знайти людей на посади шкільних директорів та інспекторів.

Ще одним чинником, що радикально змінив характер американської освіти стала індустріалізація. А оскільки індустріалізація – це процес переходу від економіки, заснованої переважно на сільському господарстві, до економіки, що розвивається передусім завдяки масовому виробництву продукції, створюваної людиною, то саме вона стала головним рушієм розвитку освіти, її ускладнення, урізноманітнення форм роботи і змістового збагачення. Вона перетворила освіту на очевидну для всіх необхідність. Індустріалізація спричинилася і до появи великої кількості нових професій, освоєння яких потребувало тривалого навчання, додаткових знань та відповідної кваліфікації. Індустріалізація принесла в життя величезну кількість нових понять, ідей та інформації, які треба було освоювати. Ускладнення навколишнього світу вимагало вищого рівня освіченості, освоєння ширших обсягів знань, невідомих до того. Доступ до нових знань відкривали нові шляхи сполучення, зв'язки з іншими країнами.

І що найважливіше, індустріалізація розширила коло людей, які усвідомлювали необхідність освіти не лише для окремого індивіда, а й для всієї країни. Американці зрозуміли, що для швидкого поширення нових знань і трудових навичок необхідно створювати спеціальні освітні центри, де могли б навчатися найширші верстви населення.

Завдяки успішному розвитку американський уряд і очільники бізнесу зрозуміли, що основою національної безпеки, потужності держави та рівня життя її населення є індустріалізація країни. До початку індустріалізації

освіта розглядалася як інститут, що допомагає людям: примножити власні чесноти; стати кращими керівниками чи очільниками; навчитись краще розуміти думки інших людей. Тим часом саме індустріалізація допомогла усвідомити, що освіта є основою загального розвитку суспільства та запорукою підвищення рівня життя в країні: вона забезпечує кожній окремій людині нові професійні навички, що підвищує її шанси на краще працевлаштування, а отже, постійно піднімає добробут громадян.

Упродовж 50 років, що минули після Громадянської війни, Сполучені Штати прийняли 25 млн переселенців. На 1920 рік 36 % населення Нью-Йорка складала люди, що народилися в інших країнах. Та, не зважаючи на це, Америка з країни, яку роздирали протистояння, стала країною свободи, рівності і процвітання, що володіла найпотужнішою економікою у світі. Цьому сприяла і державна політика стосовно імміграції. Прибульці з різних країн світу несли у державу, що їх приймала, нові знання, досвід, підходи до розв'язання проблем. Іммігранти заповнювали нові вакансії, всебічно розвиваючи економіку країни, їхні діти заповнювали школи і коледжі.

Етнічне розмаїття, що виникло в державі, вважалось джерелом її сили. Метафора «плавильний казан», що з'явилася у США в епоху індустріалізації, найкраще визначала ті процеси, які відбувалися: щоб добути міцну сталь до розплавленого металу додають інші метали, різні домішки в результаті чого одержують новий метал, з кращими якостями.

Отож «плавильний казан» – це країна, де разом зійшлися маси дуже неоднакових між собою людей, переконаних, що їхня неоднаковість – це джерело сили, і прагнули зробити країну кращою. Високий рівень імміграції поставив перед американською освітньою системою додаткові завдання пов'язані з мовними питаннями; розміщенням дітей у школах; питаннями їх адаптації у по суті іммігрантському середовищі. Усіх цих прибульців, часто неграмотних, які не володіли англійською мовою, треба було навчати. Асиміляція цих людей дістала назву «американізація».

Сучасні дослідники наголошують, що США після Громадянської війни увійшла в епоху бурхливого суспільного, економічного і культурного розвитку. В галузі освіти також відбувалися глибокі зміни, ширилася мережа навчальних закладів. Сполучені Штати розширили свою територію на захід і вийшли на узбережжя Тихого океану. Багато освітян були переконані, що так само як церкви, які активно підтримують бідних, мають працювати і школи. Їхній обов'язок – забезпечувати освітніми засобами дітей з малозабезпечених родин, щоб вони могли вирватися з бідності і повноцінно жити в американському суспільстві. Спочатку освітяни не розуміли, що для досягнення такої мети потрібно, аби учитель навчав дітей не лише читати і писати, а й купатися, чистити зуби, зачісувати волосся й зав'язувати черевики. Але коли дійшло до американізації іммігрантів через шкільництво, то відповідні навчальні програми і плани містили вже не лише навчальну складову, а й заходи з підготовки дитини до життя в американському суспільстві.

Уже перед Громадянською війною деякі освітяни були переконані в потребі сприяти розвитку університетів з метою забезпечити прогрес у: викладанні сільськогосподарських дисциплін; виробничій освіті; військовій справі. Щоб домогтися цього необхідно було створити належні умови на загальнодержавному рівні і, що особливо важливо, відшукати відповідні кошти.

Наприклад, Д. Моррілл, політик із Вермонту, подав 1855 року до Конгресу законопроект, у якому запропонував виділити федеральні земельні ділянки з метою сприяти запровадженню та посиленню курсів сільськогосподарського, індустріального й військового навчання у коледжах. Але через суперечливість суспільних настоїв його було відхилено. Згодом, у 1862 році Д. Моррілл знову подав законопроект про виділення федеральних земельних ділянок з метою сприяння військовому навчанню та розвитку економіки. За законом Моррілла федеральний уряд виділив окремим штатам гранти у вигляді ділянок державної землі, які вони мали право продати, а

одержані кошти витратити «для сприяння гуманітарній та прикладній освіті за індустріальними курсами для кількох життєво важливих занять та професій». Кошти від земельного гранту можна було одержати лиш за умови, що вони будуть витрачені на освіту – сільськогосподарську, індустріально-технічну чи військову. За всю історію США навчальні заклади, засновані завдяки закону Морріла чи, як його ще називають «земельного дару», дали освіту 20 мільйонам громадян.

Успішне функціонування освітньої системи, адаптацію і навчання великих мас іммігрантів, звільнених рабів мали забезпечувати вчителі. Вже за чверть століття після Громадянської війни підготовка вчителів була добре розробленою та дієвою гуманітарною справою. Станом на 1899-1890 навчальний рік у Сполучених Штатах було близько 200 педагогічних училищ. Приблизно половина з них були державні. Окрім того, навчальний курс із підготовки вчителів викладався у 30 % коледжів та університетів, що їх загалом по країні було 415. А ще за шість років загальна кількість коледжів та університетів, що мали навчальний курс із підготовки вчителів, майже подвоїлася.

У цей період підготовка вчителів розвивалася у двох напрямках. По-перше, учительські курси, як зазначалося, було перетворено на педагогічні училища, «нормальні школи» (normal schools) стали коледжами. По-друге, чимало університетів запровадили у себе курси із підготовки вчителів і почали надавати ступені педагогічного профілю. Першим вищим навчальним закладом Сполучених Штатів, що готував учителів і почав присвоювати їм ступінь бакалавра, був нормальний коледж штату Мічиган (нині – Університет Східного Мічигану) в Іпсиланті. Спершу педагогічні коледжі частіше працювали у штатах Середнього Заходу і Заходу США, у 1890 році їх було вже 18. А навчання вчителів в університетах здійснювалося переважно на сході країни. У період між 1910 і 1930 роками кількість педагогічних коледжів зростала дуже швидко, і на 1931 рік таких закладів уже налічувалося 156. Від 1890 й до 1900 року кількість учителів, що працювали

в державних школах зросла приблизно на 16 % – із 363922 осіб і до 423062. А кількість учителів у середніх громадських школах за цей же період майже подвоїлася. За час від 1910 й до 1930 року кількість учнів у державних школах зросла майже на 70 % і в 1930 році склала 23,6 млн осіб. Отже, навчанням було охоплено переважну більшість дітей і підлітків, що прибували до США з різних країн світу, а школа досить успішно виконувала функції «плавильного казана» формуючи у нових громадян справжні американські цінності.

Попервах курс із підготовки вчителів, що його запроваджували у себе коледжі й університети, був поєднанням загальногуманітарних дисциплін та профільного навчання. Керівники вищої школи були переконані, що вчитель має бути високоосвіченою людиною. Вважалося, що особа, яка виявляє бажання бути, скажімо, кваліфікованим учителем класичної літератури, повинна не просто добре знати класичну літературу, а вміти передавати учням свої знання. Такий підхід обрали більшість з-поміж тих провідних університетів, які практикували у себе підготовку вчителів. Це означало, що перед охочим здобути професію вчителя поставало непросте завдання – засвоїти чимало предметів (передусім це була класична література, математика, історія, філософія, риторика, граматики тощо). Були університети (як-от університет Каліфорнії у Берклі), де вважали, що підготувати кваліфікованого вчителя можна лише за п'ять років, замість традиційних чотирьох.

Наголосимо, що американська освіта від самого свого зародження була націлена на те, щоб навчати громадян демократії, а вони вже вибудовуватимуть державу, у якій поважатимуть права кожної людини. Цьому мала сприяти і гуманітарна освіта.

Тож деякі університети (передусім, на східному узбережжі) охочим стати вчителями пропонувалося спочатку прослухати гуманітарний курс (мова, література, філософія, історія), одержати гуманітарний ступінь, а вже на старших курсах, розпочати вивчення педагогічних дисциплін, а в підсумку

здобути ступінь в царині педагогіки. 1890 року чимало університетів суттєво посилили у себе профільну підготовку вчителів на старших курсах, викладаючи студентам курс педагогічної майстерності.

Лідерами у справі створення високоякісних навчальних програм для студентів-старшокурсників, які навчалися за педагогічним профілем, як правило, ставали приватні університети. Флагманами педагогічної думки виступали такі університети, як Гарвардський, Колумбійський, університет Чикаго. Але й університети, фінансовані штатами, як-от Каліфорнійський у Берклі, університет Міннесоти та університет штату Огайо теж спрямовували значні зусилля на те, аби впроваджувати високоякісні навчальні курси, що забезпечували б добрий багаж знань – знання загальногуманітарного профілю там поєднувалися із суто педагогічними знаннями та навичками.

Крім того, внаслідок розвитку педагогічного навчання суттєво скоротився гендерний дисбаланс, що панував до того у вищих навчальних закладах, зросла узгодженість навчальних програм різних університетів із підготовки вчителів, а також виник великий попит на підручники й посібники з педагогіки.

1915 року Ч. Джадд з університету Чикаго виступив із пропозицією стандартизувати педагогічні училища. Така пропозиція була на часі: надто різними були вимоги у різних педучилищах, що насамперед стосувалося кількості навчальних дисциплін, які необхідно було засвоїти для одержання диплома. Справу стандартизації мало полегшити застосування однакових підручників. Серед найкращих підручників були «Циклопедія освіти» (*A Cyclopedia of Education*) В. Т. Герріса та «Керування класом» (*Classroom Management*) В. Беглі. У цей період вийшли друком і праці, у яких увага зосереджувалася на психологічній складовій як учительської роботи, так і навчальної роботи учня з вивчення окремих предметів. Широко використовуваною була книжка «Принципи психології» (*The Principles of Psychology*), написана В. Джеймсом у 1890 році. Е. Торндайк застосував чимало ідей Джеймса для поліпшення освітнього процесу. Його праця

«Педагогічна психологія: психологія засвоєння матеріалу» (*Educational Psychology: The Psychology of Learning*), побачила світ у 1915 році й дуже допомогла у перетворенні педагогічної психології на струнку наукову дисципліну освітньої галузі.

Починаючи з 1900-х років, педагогічні факультети було відкрито у багатьох першорядних університетах, з-поміж яких набув популярності Гарвардський. За даними на 1930 рік, більшість педагогічних коледжів працювали як загальногуманітарні. 1920 – 1930-ті роки стали золотою добою, коли у світ виходили нові підручники, посібники й журнальні публікації з проблем педагогіки. У 1920-х В. Кілпатрік, приміром, виступив з низкою статей у журналі «Відомості педагогічного коледжу» (*Teachers College Record*), а Е.Торндайк у 1932 році написав ще одну знакову працю – «Засади навчання людини» (*The Fundamentals of Human Learning*). Систематизація навчальних курсів з підготовки вчителів, поширення у навчальних закладах уніфікованих підручників та посібників, побудованих на загальних ідеях і принципах, допомогли привнести у навчальні курси, що їх освоювали майбутні учителі, ту спільну основу, яка була необхідна для навчання повноцінної професії. Прогресування такої тенденції засвідчено 1926 року Американською асоціацією педагогічних коледжів (*American Association of Teachers Colleges*), яка виступила із закликом до запровадження чітко окреслених стандартів у справі акредитації педагогічних коледжів.

Зростання кількості учнів у державних безплатних школах спонукало збільшувати кількість слухачів в училищах, що готували вчителів. Кількість учнів зросла із 10000 у 1870 році до 70000 в 1900-му. На 1898 рік в країні налічувалося 331 педагогічне училище, з яких 166 були державними, а 165 – приватними. Переважну більшість студентства у таких училищах становили жінки. У 1890 – 1920 роках ускладнювалося навчання, запроваджувалися нові курси. Протягом цього часового періоду багато педучилищ перетворилися на коледжі, а курси із підготовки вчителів запроваджували все більше університетів. 1892 року Нью-Йоркський коледж, що готував

учителів, став підрозділом Колумбійського університету. Інші педагогічні училища поперетворювалися на коледжі великою мірою через те, що останні володіли правом присвоювати академічний ступінь бакалавра, що підносило статус освітнього закладу й престиж учительської професії.

У 1892 році Національна освітня асоціація США (НОА) заснувала так званий Комітет десяти на чолі з Ч. Елліотом, ректором Гарвардського університету. Цей Комітет розробив низку рекомендацій щодо внесення змін до навчальних курсів з метою стандартизації академічного курсу середньої школи. Розробка рекомендацій пов'язана з тим, що частина освітян прагнула перетворити середню школу на заклад, який готує своїх випускників до вступу до коледжа, а інші надавали академічному курсу такої школи більш прикладного характеру.

Діяльність Комітету десяти дала змогу чіткіше окреслити обриси американської освітньої системи й розпочати дискусію між очевидними опонентами – освітянами-лібералами та освітянами-консерваторами – про сутність середньої школи: дискусії, що й нині точаться довкола тих самих питань.

Стрижнем цих дискусій є мета навчально-виховної діяльності середньої школи, її основна функція – готувати учнів до вступу до закладу вищої освіти чи надати знання для використання в широкому спектрі ситуацій реального життя. Рішення Комітету десяти в 1892 році мали неприховано консервативну спрямованість. Комітет постановив, що для здобуття диплома про середню освіту учень має прослухати чотирирічний навчальний курс, до якого входять математика, література, суспільствознавчі (соціологічні) науки, а також іноземна мова. В такому рішенні чітко простежується погляд на середню школу як на освітній заклад, що має формувати в учня високі життєві цілі й бути зорієнтованим на його підготовку до вступу до вишу. Рішення Комітету уможливили досягнення наприкінці 1910-х років такого високого рівня успішності в написанні

шкільних рефератів та виконанні домашніх завдань з іноземних мов, що залишається не перевершеним і дотепер.

Однак, попри рішення Комітету десяти, дискусії між освітянами-лібералами й освітянами-консерваторами не вщухли, вони тривали вже як відлуння прийнятого рішення. Після Першої світової війни система шкільництва в Америці набула чіткіших обрисів. 1918 року Комісія з питань реорганізації середньої освіти (*Commission on the Reorganization of Secondary Education*) оприлюднила звіт, що називався «Кардинальні принципи середньої освіти» (*Cardinal Principles of Secondary Education*). У документі стверджувалося, що середня школа повинна служити комплексній меті: задовольняти якомога більшу кількість потреб кожної групи суспільства.

На 1918 рік 30 штатів ухвалили законодавство, яке вимагало, щоб діти регулярно відвідували школу до досягнення ними 16-річного віку. Перша світова війна переконала багатьох американців у важливості освіти для перетворення Сполучених Штатів на сильну і добре захищену державу. Після цієї війни, відповідно до звіту «Кардинальні принципи середньої освіти» (*Cardinal Principles of Secondary Education*) окреслилося чотири основні напрями навчального курсу середньої школи: 1) програма підготовки до вступу до вишу; 2) програма з питань економіки та бізнесу (*business program*); 3) програма з обслуговуючої праці та домашньої економіки; 4) програма передекзаменаційної підготовки.

Час після Громадянської війни й до Першої світової був одним з найдраматичніших періодів в історії американської освіти. Розгалужена освітня система, яка почала свій розвиток в епоху пілігримів та пуритан, уможливила прогрес на рівні, якого ніколи перед тим не бачила світова історія. Менше ніж за 30 років постала могутня і сучасна держава, головним рушієм успіху якої стала передова освіта. В силу своєї індустріальної потуги Сполучені Штати зіткнулися з новими проблемами і в освітній галузі також. Але країна вже зуміла створити сучасну систему освіти, яка надалі допомагала їй вирішувати ці проблеми.

В історію американської освіти Дж. Лі (1862 – 1937) та Генрі Кертіс (1870 – 1954) увійшли як засновники теорії про ігрове навчання. Вони були чільними постатями у сфері освіти наприкінці 1880-х і на початку 1900-х років, виступаючи за створення ігрових майданчиків на шкільних подвір'ях цілої країни, забезпечили нове ставлення до гри у середовищі освітян. Лі стверджував: «Річ, яку найпершою потрібно зрозуміти щодо гри – це те, що вона – не забаганка, а необхідність. Вона – не просто те, що подобається дитині; вона – те, що дитина просто повинна мати, аби коли-небудь вирости». Фактично, рух за ігрове навчання розпочався між 1885 – 1895 роками у великих містах, як-от: Нью-Йорк, Чикаго, Бостон та Філадельфія. Там будувалися ігрові майданчики, щоби дати змогу дітям у грі позбуватися багатьох негативних впливів міського середовища.

Лі доводив, що гра допомагає підтримувати здоров'я дитини, відвертає її від різних складних ситуацій, крім того, розумна гра має високу освітню та суспільну цінність». Лі та Кертіс доводили: з огляду на те, що соціологи одностайно розцінюють гру як корисне заняття, ігрові майданчики при школах потрібно споруджувати не з розрахунку на використання їх протягом навчального року, а для використання протягом усього календарного року.

Доктор Кертіс написав багато статей, присвячених грі та відновленню сил, як для академічних журналів, так і популярних видань. Він також написав п'ять книг: Гра і відновлення сил у відкритій країні (*Play and Recreation in the Open Country*), Освіта через гру ([Education Through Play](#)), Практична поведінка у грі (*The Practical Conduct of Play*), Відновленні сил для вчителів (*Recreation for Teachers*), і Рух за гру і його значення ([The Play Movement and Its Significance](#)).

Ласер Гулік (1865 – 1918) був визначним лідером у галузі ігрового виховання, створення ігрових майданчиків для відновлення сил на початку 1900-х. Більшість свого часу він приділяв впровадженню в навчання фізкультури і гігієни.

Доктор Гулік вважав за необхідне розширити рух за створення ігрових майданчиків, щоб залучити до здорових розваг якомога більше дітей та дорослих. Його ідеї стали у пригоді організаторам руху бойскаутів Америки у 1910. А вже через рік разом з дружиною Шарлоттою, Гулік розробив подібну програму для дівчаток.

Внесок доктора Гуліка у становлення ігрової освіти Америки знайшов вагомий підсумок у його книзі «Філософією Гри» (A Philosophy of Play), яка була видана незабаром після його смерті. Книга здобула велику популярність, особливо серед прихильників пропаганди здорового способу життя. На пошану досягнень, через п'ять років після його смерті Американський Альянс санітарної та фізичної освіти започаткував медалі його імені. Нею і нині нагороджують за видатний внесок у оздоровчу та фізкультурну діяльність.

Впливовим в освітньому середовищі Америки був В. Кілпатрік (1871–1965). Популярністю він поступався хіба що Дж. Дьюї. Його називали «професором-на-мільйон», бо хтось поррахував, що завдяки своїй популярності він забезпечив вступ такої кількості студентів до Колумбійського університету, що їхня сумарна плата за навчання склала понад мільйон доларів. Кілпатрік був учнем Дьюї і одним із першорядних популяризаторів його освітньої філософії. Серед освітньо-філософських поглядів Кілпатріка варто виділити найважливіші.

Передусім, В. Кілпатрік дотримувався переконання, що в демократичному суспільстві так само демократичними мають бути і школи, а педагог у навчальному процесі має дотримуватися демократичних методів навчання. Основне завдання школи, на його думку, підготувати дитину до життя в демократичному суспільстві. А отже, Сполученим Штатам необхідно мати демократичну систему шкільництва. Для успішної роботи шкіл у класі не повинно бути багато учнів, а освітня галузь має добре фінансуватися.

Крім того, В. Кілпатрік так само як і Дж. Дьюї, заявляв, що навчальний матеріал, який вивчатиметься у класі, повинен відповідати бажанням дитини,

а для цього, запевняв він, слід дозволити дитині самотійно визначати навчальну програму. Це не означає, що вона захоче вивчати тільки легкий матеріал, навпаки це розвиватиме її креативність і допоможе вчителю відмовитися від примусу у викладанні певного матеріалу чи предмета. Подібно до Дьюї, він постійно наголошував, що учитель повинен бути тим, хто веде дитину через процес експериментування, а не тим, хто проголошує готові істини.

Спостерігаючи зміни у суспільстві, що їх несла індустріалізація, В. Кілпатрік звертав увагу не на те, як навчальні заклади Америки перетворюються на більш спеціалізовані, а інститут родини, суттєво занепадає, а тому, на його думку, треба сприяти розширенню суспільного значення школи, надаючи більше коштів на її утримання. А для успішного морального виховання дітей треба заохочувати їх соціальну активність шляхом залучення до «соціально спрямованих дій».

Отже, хоча прогресивна педагогічна думка працювала у різних напрямках, вона однаково підтримувала державні загальноосвітні школи і приватні, що підтверджує демократичність розвитку американського суспільства.

Досліджуючи освітні процеси у США, не можна залишити поза увагою неоконсерваторів (1890 – 1920-ті), які досить критично сприймали освітніх реформаторів. Яскравим представником цього напрямку був професор Нью-Йоркського університету Г. Горн (1874–1946), який критикував освітню філософію Дж. Дьюї, аналізу якої присвятив цілу книгу «Демократична філософія освіти: співрозмовник по «Демократії та освіті» Дьюї» (The Democratic Philosophy of Education: A Companion to Dewey's Democracy and Education), звинувативши останнього у надмірній механістичності, релятивізмі, в тому, що його погляди то лише гіпотези, не підтвержені наукою, а його підходи до освіти як явища викликають напруження у стосунках між батьками та вчителями.

У той час, поки Дж. Дьюї викладав свою прагматичну філософію освіти в колумбійському університеті, Горн у тому ж таки місті створював йому істотну ідеалістичну опозицію. Хоча він ніколи не переходив на різку критику основних положень Дьюї, проте як віруюча людина, яка присвятила себе освіті у релігійному дусі, він визначив її як «вічний процес постійного коригування фізичного і розумового розвитку, як вільне і свідоме єднання людини з Богом, як добровільне творення інтелектуального та емоційного середовища існування людини».

Водночас Г. Горн стверджував, що Дж. Дьюї витратив чимало праці на методику навчання, навчальні плани та методики проведення уроків, але майже зовсім не приділив уваги особистісним якостям, що необхідні учителю для ефективної роботи. «Неспроможність оцінити важливість особистості – це один з кричущих моментів цієї філософії». Горн вважав, що вчитель повинен бути сповненим любові, доброти, бажання приходити на допомогу, бути зразком для дітей. Разом з тим, він наголошував, що ці якості не може замінити навіть володіння найдосконалішими педагогічними прийомами: «Давати освіту означає цілеспрямовано створювати середовище й атмосферу. ... Особистість – ось те, що найбільше важить для їхнього творення й підтримання». Навчання дитини повинне мати результатом не лише зростання її інтелектуального потенціалу, але воно повинно допомагати їй виховати в собі «почуття духовності».

Як зазначалося, Г. Горн вважав підходи Дьюї надто механістичними: неначебто діти вчитимуться успішно, якщо учитель застосовуватиме певні методи, що ґрунтуються на дитиноцентризмі. Натомість він обстоював думку, що педагог має активно допомагати іншим людям і поза межами школи і що до «такої діяльності належать розсилання запрошень, відвідування хворих, робота для поліпшення соціальних умов у громаді у той чи інший спосіб». Такі дії є важливими як прояви любові й служіння ближнім, а також показують добрий приклад дітям. Не погоджувався Г. Горн і з думкою Дж. Дьюї стосовно вагомості власного досвіду дитини, це, мовляв,

підриває авторитет батьків і є волюнтаризмом. Натомість він вважав, що учитель має підтримувати у дитини, сформовані батьками цінності. Він стверджував, що теоретичні постулати Дьюї є «лиш відносними та механічними, а не абсолютними чи телеологічними», і той через свою нелюбов до абсолютних цінностей не спромігся звернути належну увагу на виховання моральних чеснот. Як ревний християнин, Горн був невдоволений освітніми теоріями Дьюї та Спенсера, вважаючи їх «пристосованими під розумну тварину – людську істоту, а не людину як істоту, створену за подобою Божою».

У своїх міркуваннях Г. Горн погоджувався із твердженням Платона про те, що ніхто не є цілковитим релятивістом, тобто кожен відчуває, що існують певні речі, які в абсолютному сенсі є правильними або ж неправильними. Міркуючи таким чином він стверджував, що думка Дьюї про те, що абсолютних істин не існує належить до крайнощів, а його відоме твердження про те, що лише треба споглядати світ довкола, і це дасть змогу людям з'ясувати, «як воно повинно бути» – залишає поза увагою те, скільки помилок робило людство на шляхах свого розвитку. Таким чином, зауваження Г. Горна стали основою для критики Дж. Дьюї наступними поколіннями педагогів консервативного спрямування.

Багато зробив для розвитку педагогіки і психології освіти як наукової дисципліни Е. Торндайк (1874–1949) – член Національної Академії Наук США, якого вважають і батьком сучасної американської статистики. Те, що Торндайк відіграв вельми важливу роль у розвитку і статистики, і шкільного навчання, і психології освіти, допомогло перетворити цю останню на дисципліну, підкріплену переконливою статистикою. Торндайкові публікації з питань психології освіти виглядають, скоріше, як збірники статистичних даних, аніж праці з освітньої психології, побудовані на теоретичному ґрунті. Торндайк допомагав у заснуванні «Журналу психологія освіти» (*Journal of Educational Psychology*) і його утвердженні як авторитетного академічного видання, присвяченого педагогічним дослідженням. Він був переконаний, що

застосування статистичного та наукового аналізу допомагає з'ясувати, які з педагогічних підходів є найкращими. Як неоконсерватор Е. Торндайк був переконаний у тому, що вчитель має помічати, які з його уроків дали змогу дітям максимально мобілізувати свої здібності та краще засвоїти матеріал. Визначальним чинником успішного уроку, є те, наскільки він сподобався учням. У своїх дослідженнях Торндайк хотів з'ясувати природу відмінностей між різними людьми, щоб зрозуміти чому певні взаємозв'язки формуються у свідомості однієї дитини, а в іншої – ні. У ході досліджень він дійшов висновку, що є біологічні відмінності, які закладаються ще від народження, але є і вплив середовища, який посилює, або послаблює відмінності між людьми.

Перша праця Е. Торндайка – «Розум тварин» (*Animal intelligence*) стала важливим кроком на шляху впровадження об'єктивного методу в дослідження процесу навчання. З метою з'ясувати особливості поведінки тварин експериментатор поміщав їх в особливі експериментальні клітки, де фіксував їх особливі рухи спрямовані на вихід з клітки. Торндайк уявляв інтелект тварин як засіб пристосування до середовища. Як наслідок він сформулював закон «спроб і помилок». Відповідно до цього закону спроби, які випадково виявилися вдалим, надалі мали закріплюватися, чим створювали видимість доцільної поведінки. Таким чином, процес навчання трактувався вченим як просте встановлення зв'язку між ситуаціями і рухами. Отже, Е. Торндайк по суті розробив основну схему біхевіоризму (хоча сам себе біхевіористом не вважав). Згодом, в працях Ж. Піаже, Т. С. Холу, Э. Ч. Толмена та інших була показана обмеженість закону «спроб і помилок» і його застосовність лише у вузькій сфері штучно побудованих ситуацій. Наступна велика праця Е. Торндайка «Педагогічна психологія» (*Educational psychology*) мала великий вплив на розвиток теорії навчання у США, зокрема на концепцію програмованого навчання. На думку вченого, навчання – це процес пристосування індивіда до середовища, тобто він пояснював його, виходячи з суто біологічних позицій. При чому головним для нього був

«закон ефекту» – залежність зміцнення реакції від подальшого задоволення або незадоволення. Інший закон, названий Торндайком «законом вправи», полягав у тому, що для закріплення зв'язку між стимулом і реакцією було потрібно повторювати цей зв'язок, щоб він не зник. Вивчаючи проблему формального навчання, вчений експериментально довів, що з одного навчального матеріалу на інший, що вивчається заново, можуть бути перенесені лише загальні принципи або ідентичні елементи. Торндайку належить ряд праць з психології навчання арифметики, алгебри, мови, читання. З метою кількісного вимірювання рівнів психічного розвитку дитини ним була розроблена власна система тестів.

На думку Е. Торндайка, за допомогою розробленої ним системи стандартних тестів можна здійснювати кількісне вимірювання інтелектуального розвитку дитини. Він вважав, що статистичний аналіз можна застосовувати для дослідження широкого спектру освітніх питань, як-то: зв'язок між кількістю учнів та ефективністю функціонування шкільного класу, вік учнів у класі, а також типи контрольних робіт, які використовує вчитель. До всього, Торндайк розробив анкети, за допомогою яких, як він вважав, можна допомогти людині в обранні професії, створив словник найбільш уживаних слів, сформулював принципи варіативної та порівняльної класифікації, що ними педагоги послуговуються й дотепер.

2.3 Освітні реформи у 1980 – 2000-х роках

Від початку 1980-х років американські президенти, як ніколи раніше почали серйозно цікавитися розвитком освітньої політики у державі. Почасти така зацікавленість була спричинена критикою системи публічної освіти, що все гучніше лунала у суспільстві від кінця 1960-х і впродовж 1970-х років. 1981 року і демократи, і республіканці запропонували проекти кількох освітніх реформ. Найбільшої уваги заслуговують три реформи, що протягом зазначеного періоду впроваджувалися як президентом-демократом, так і президентами-республіканцями. Громадськість оцінила одну з цих трьох

реформ як безумовно успішну, водночас результати двох інших не мали однозначно позитивної оцінки.

З 80-х років республіканці запропонували три головні програмні напрями розвитку: «Назад до основ» (Back to the Basics) за президенства Р. Рейгана, «Шкільний вибір» (School Choice initiative) за Дж. Буша-старшого та «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind) в часи правління Дж. Буша-молодшого. При чому якщо перший був більш загальний і стосувався всього суспільного розвитку, то наступні дві було зосереджено переважно на освітній сфері.

Під час президентства Б. Клінтона було вжито активних заходів для поширення комп'ютерної грамотності, надання можливості батькам обирати школу для своєї дитини, а також для впровадження загальнонаціональних шкільних стандартів. Важливо відзначити, що в питанні обрання школи погляди між республіканцями та демократами досить помітно різняться.

З усіх трьох реформ, що їх республіканці почали реалізовувати, починаючи з 1980 року, «Назад до основ» стала найбільш успішною. Її впровадження було розпочате з огляду на падіння балів у тестуваннях, яке спостерігалось в 1963 – 1980 роках. Розпочинаючи реформу, Р. Рейган проголосив, що для підвищення освітньої успішності школам необхідно повернутися до викладання найсуттєвіших аспектів знання та до самодисципліни. Справа в тому, що на початок 1960-х у школі остаточно запанували ліберальні підходи Дж. Дьюї, і багато хто вважав, що падіння рівня академічних знань відбувається через те, що вже цілих два десятиліття у школі застосовуються ліберальні, дитиноцентриські підходи. Адміністрація Рейгана стверджувала: частково причина падіння рівня академічної успішності криється у тому, що американські школи стали настільки дитиноцентричними, що в них більше немає місця виконанню дитиною домашніх завдань, а саме це у свій час, на думку багатьох фахівців консервативного спрямування, зробило американські школи успішними.

У 1983 році Національна комісія з питань високоякісної освіти (National Commission on Excellence in Education) опублікувала звіт «Країна у стані ризику» (A Nation at Risk). У цьому документі вказувалося на падіння тестового бала SAT. Окрім того, у звіті з великою тривогою повідомлялося, що рівень успішності американських учнів знижується, особливо виразно це видно якщо його порівняти із рівнем успішності їхніх ровесників з інших розвинених країн. У 1987 році було видано книжку Д. Хармана, яка називалася «Неграмотність: національна дилема» (Illiteracy: A National Dilemma). У ній автор стверджував, що багато американців не здатні читати на рівні, необхідному їм для виконання роботи. На думку Хармана, емпірично досить важко визначити, яким насправді є рівень неграмотності в Америці – все залежить від того, який смисл вкладати у це поняття. Наприклад, приблизні офіційні підрахунки говорять про *основний* тип грамотності і тоді відсоток грамотних громадян коливається у межах 79 – 97 % (U.S. Census Bureau, 2001).

Коли йдеться про *функціональну* грамотність, то її рівень, на думку фахівців Бюро переписів США, сягає приблизно 87 %. Саме тому, Б. Беннетт міністр освіти в адміністрації президента Р. Рейгана, закликав школи до поліпшення викладання таких важливих предметів, як читання, математика і природничі науки. Він стверджував, що на основі традиційного базового, або наукового підходу необхідно розвивати навички читання. Такий підхід передбачав основний наголос на застосуванні фонетичних методів під час заучування слів і правильній вимові під час читання. Базовий підхід у викладанні вчителі використовували з давніх-давен, оскільки англійська мова є фонетичною. Натомість підхід, в основі якого лежить вивчення мови назагал, був більш дитиноцентричним і передбачав передусім вивчення цілих слів і викладання додаткового матеріалу, легкого й приємного для дітей. Розрахунок полягав у тому, що, коли дитина читає із задоволенням, тоді у перспективі вона призвичаїться читати в більших обсягах. Під час

викладання мови педагог передусім звертав увагу на те, чи подобається дитині читати, а не на те, наскільки точно і правильно вона це робить.

Протягом 1980-х років і на початку 1990-х розрив між успішністю складання стандартизованих тестів білими американцями та афроамериканцями вперше суттєво скоротився. Багато працівників освіти вважають, що таким скороченням слід завдячувати програмі «Назад до основ», але, напевне, тут відіграли свою роль так само й інші чинники. Існують наукові дослідження, які показують: формування навичок читання на основі базового, або наукового методу (basal instruction), коли навчають читати, використовуючи спеціально призначені для цього тексти та посібники усе вищої й вищої складності, особливо корисне дітям – представникам нових іммігрантських меншин.

Чому акцент шкільного закладу на формуванні в учнів навичок читання на основі базового, або наукового підходу йде на користь передусім дітям, що походять із бідних родин та з меншинних груп, зрозуміти неважко. Якщо це дитина із заможної родини, то батьки мають фінансову можливість зробити все, аби їхній нащадок таки засвоїв основи знань попри будь-які недоліки у роботі школи. Такі родини мають кошти і, приміром, можуть собі дозволити замовити платний курс «Захоплені фонетичним методом» (Hooked on Phonics) навіть у разі, якщо читати їхніх дітей у школі вчать не на основі базового, а наукового методу.

Для того, щоб підсилити вплив на американців запропонованих ним реформ, Р. Рейган цитував Т. Джефферсона, який писав: «Якщо нація сподівається жити в невігластві й бути вільною ... вона сподівається на те, чого ніколи не було й ніколи не буде». Крім того, для обґрунтування своїх прагнень зробити націю більш освіченою Рейган використав дані звіту «Нація в стані ризику» Національної комісії з питань високоякісної освіти (1983). У ньому з тривогою констатувалося падіння успішності серед американських учнів і наголошувалося, що коли ситуація й надалі розвиватиметься у тому ж напрямі, то Сполучені Штати ризикують

опуститися на нижчий рівень життя і муситимуть задовольнятися на міжнародній арені місцем слабкої країни.

Президент Рейган вважав, що для боротьби із недоліками освітньої системи США, країні потрібно дещо більше, аніж просто підвищення витрат на освіту з боку держави. Зокрема він вказував на те, що протягом багатьох років витрати на освіту у державі зростали удвічі швидше, аніж інфляція, проте тестовий бал продовжував знижуватися. Водночас чимало освітян намагалися зрозуміти, чому таке значне збільшення фінансування в 1960-х і 1970-х роках зовсім не вплинуло на зростання тестового бала.

Спираючись на їх напрацювання, президент Рейган у своїй програмі «Назад до основ» запропонував зробити шість послідовних кроків. По-перше, підвищити шкільні вимоги. Адже у 35 штатах для одержання атестата середньої школи було достатньо прослухати лише один курс з математики; у 36 штатах, щоб одержати атестат середньої школи, від учня вимагалось пройти лише один навчальний курс – з природничих наук. Для порівняння у американських школах наприкінці XIX та на початку XX ст. необхідно було прослухати 4 курси з математики та природничих наук, щоб претендувати на такий атестат.

По-друге, необхідно надати учителю у класі ширші повноваження для підтримання дисципліни. На жаль, у цей період учні надто часто поводити себе агресивно по відношенню до вчителя, а йому просто бракувало влади, щоб встановити спокій у класі і домогтися від учнів виконання домашніх завдань.

По-третє, Рейган закликав американців вжити заходів, щоб скоротити масштаби наркоманії та алкоголізму серед школярів, що згубно впливає не лише на загальний результат роботи школи, але і на рівень знань більшості учнів.

По-четверте, вчителі мають зробити все, щоб в учнів сформувалися високі життєві прагнення; допомагати якомога більшій кількості школярів пройти підготовчий курс до вищого навчального закладу.

По-п'яте, активізувати участь батьків у навчальному процесі, адже відомо, що найкраще учні засвоюють матеріал тоді, коли батьки і вчителі разом працюють, виховуючи дитину.

І останнє. Президент вимагав, щоб школа знову почала виховувати у дітей фундаментальні чесноти, передусім він мав на увазі повернення до школи морального виховання, або виховання особистості.

Незабаром після того, як почала діяти програма «Назад до основ», бал стандартизованого тестування почав поступово підвищуватися. Крім того, на думку фахівців, видимим результатом дієвості програми «Назад до основ» стало те, що в наступному десятилітті суттєво зменшилася різниця між рівнем успішності учнів білих та учнів – представників меншин, а також учнів, що походили із багатих та бідних родин. Таким чином, головні провідники програми «Назад до основ» одержали суттєвий доказ позитивного впливу на освіту цієї ініціативи президента Р. Рейгана. Скорочення розриву у знаннях мало підтвердження даними досліджень, які засвідчили, що коли матеріал вивчається у традиційний спосіб, користь від цього мають насамперед діти з бідних родин та діти – представники меншинних груп. Коли основи – тобто базовий матеріал – викладають усім учням у школі, тоді краще розкриваються їх потенційні можливості. Таким чином, програма «Назад до основ» виявилася чи не найпродуктивнішим заходом республіканців у галузі освіти у другій половині ХХ століття.

Починаючи з 1980 року з пропозиціями надати батькам можливість самим обирати школи для навчання своїх дітей виступала переважна більшість американців. Щоправда, ці ініціативи дещо відрізнялися по суті. Представники обох політичних партій вважали, що можливість обрання школи батьками піде на користь освітній системі країни. Демократи під час президенства Клінтона були переконані, що треба дозволити обирати лише з-поміж громадських шкіл, а республіканці – пропонували також надати батькам можливість робити вибір і на користь приватної школи.

Діяльність республіканців з метою започаткувати програми з надання права обирати школу, як державну так і приватну, розпочалася ще за каденції президента Р. Рейгана, а потім тривали і під час президенства Дж. Буша-старшого та Дж. Буша-молодшого. Їхня мета – встановити законний порядок, за якого батьки могли б вільно обирати й приватну школу, так ніколи і не здійснилася, однак вона і досі залишається у програмі республіканської партії у вигляді одного з основних положень у галузі освіти. За характером свого впливу на освіту в державі ця пропозиція виявилася більш складною і непередбачуваною для виконання, аніж програма «Назад до основ».

Хоча ідею про вибір школи Рейган підтримав, при ньому робота в цьому напрямі велася не надто активно. Так тривало поки у 1990 році не була опублікована книга П. Чабба та П. Моу «Політика, ринок та школи Америки» (Politics, Market and America's Schools). У ній автори порушили цікаве питання: а чому, власне, так сталося, що систему університетів Америки зазвичай вважають найкращою у світі, а от про систему громадських шкіл кажуть, що вона нижча від середньої якості? Намагаючись відповісти на це питання, автори висловлюють гіпотезу: причина в тому, що університети громадської та приватної форми власності конкурують одні з одними, а на рівні початкової та середньої школи монопольне становище має громадська школа.

На рівні університету, вказують вони, заклади на зразок Стенфордського університету (приватний) та Каліфорнійського університету у Берклі (громадський) (UC-Berkeley), або ж Університету Південної Каліфорнії (USC) (приватний) та Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі (громадський) (UCLA) змагаються між собою, й завдяки такому змаганню кожен заклад стає кращим. Водночас платники податків (єдиного шкільного податку) по суті приречені віддавати своїх дітей до початкової та середньої школи державної форми власності, бо є фінансово неспроможними надсилати їх до приватної школи.

Деякі сучасні експерти вважають для того, щоб знову зробити американську початкову та середню школу високоякісною, приватним школам має бути дозволено конкурувати з громадськими на однакових засадах. Вони вважають, якщо влада дозволить цьому стати реальністю, країна одержить аж два позитивні результати у галузі освіти. По-перше, більше американських дітей почнуть ходити до приватної школи, де одержуватимуть кращу освіту, як правило, кращу від тієї яку могли б одержати в громадській школі. По-друге, конкуренція з боку приватних шкіл змусить громадські стати кращими. Як наслідок, поліпшиться навчання у всіх початкових та середніх школах Америки.

Для того, щоб дозволити припинити монополію громадських шкіл, необхідно полегшити фінансовий тягар на батьків, надавши спеціальний ваучер кожній родині, яка віддає своїх дітей до приватної школи. Цей ваучер буде засобом часткової компенсації за те, що батьки платять податки на утримання громадських шкіл, навіть коли їхні діти не навчаються в системі громадської освіти. Дехто пропонує, передбачити для батьків, що скористалися правом обрати школу, не надання ваучера, а податкову пільгу у вигляді зниження податкової ставки. Однією з потенційних переваг такого підходу стало б те, що було б легше коригувати обсяги зниження податкової ставки залежно від прибутків тієї чи іншої родини. Приміром, план заходів на випадок використання батьками права на вибір школи міг би передбачати суттєвіше зниження ставки для бідних порівняно з багатими. На відміну від цього рішення, про вибір на користь ваучерів зробив би можливим надання пільг, пов'язаних із використанням права на вибір школи, тим особам, які не платять жодних податків.

Хоча всі президенти-республіканці і підтримали ідею про надання права на вибір школи, її практичне втілення було обмежене кількома спробами у таких містах, як Мілуокі та Клівленд. Найбільш дієву підтримку реформи на користь права обрання школи завжди виявляли афроамериканці. Причому те, що афроамериканці щиро підтримують ідею про надання

батькам права обирати школу, засвідчують не лише опитування громадської думки. Численні громадські активісти неодноразово заявляли, що федеральна влада недостатньо працює над тим, аби допомогти запровадити право на вибір школи, а також чимало афроамериканців багато разів протестували біля Білого дому з вимогою надати їм нарешті це право.

Головну причину такої одностайної підтримки з боку афроамериканців легко зрозуміти. Чимало з них і досі мешкають у занедбаних міських кварталах, громадські школи яких є осередками, де часто з'являються наркодилери та кримінальні елементи. Проте більшість батьків-афроамериканців не можуть віддати своїх дітей до приватної релігійної чи іншої школи, у яких більш безпечно і немає кримінальних проявів. Тому ці батьки були б просто щасливі, якби держава надала їм право вільно одержати свій шкільний ваучер чи податкові пільги, які дали б змогу їх дитині піти до іншої, кращої школи.

Незважаючи на підтримку з боку трьох президентів-республіканців за останні чверть століття, практика обрання школи так і не набула поширення. Однією з головних причин цього є те, що, з одного боку, американці нічого б не мали проти, аби ваучери чи податкові пільги одержали незаможні міські чи сільські мешканці, проте вони не схвалюють, якщо такий подарунок матимуть заможні громадяни чи представники багатого прошарку середнього класу. Таким чином, якщо право на вибір школи все-таки буде запроваджене по всій країні, то розподіляти податкові пільги чи ваучери доведеться із застосуванням диференційованого підходу, що надзвичайно складно зробити як технічно, так і через брак необхідних критеріїв. Тобто, домогтися, щоб бідні одержували якнайбільшу допомогу, середній клас – лиш деяку, а заможні – не одержували взагалі досить складно у демократичному суспільстві, не маючи чітко розробленої інструментарію, який підходив би для всіх штатів і територій одночасно.

Крім того, одна з найбільших проблем у справі аналізу наслідків наділення правом обирати школу коріниться у недостатній кількості зібраних

даних, що показували б, як такий вибір позначається на дитині. Окрім того, практично в жодному з досліджень не вивчалось, як наділення правом на обрання школи позначається на успішності. Деякі дані вказують на те, що використання права обирати школу може позитивно впливати на успішність, однак вони все ще не достатньо вірогідні.

Програма «Жодної дитини поза увагою», ініційована Дж. Бушем-молодшим, теж є промовистим зразком складності проведення освітніх реформ. Її було обговорено і схвалено Конгресом та Сенатом протягом 2001 року. 8 січня 2002 року президент Буш своїм підписом перетворив цю програму на закон. Спершу документ мав одностайну підтримку представників обох партій, адже він мав допомогти багатьом дітям, які перебувають у скрутних життєвих обставинах. Д. Бродер, старійшина журналістської спільноти Вашингтона заявив, наприклад, що вважає цей закон найгрунтовнішим і найважливішим з усіх, що стосувалися освіти за останні 35 років. Ідеальною здавалася вже навіть сама назва цього освітнього плану.

Мета президента Буша була, поза сумнівом, шляхетною, але практична реалізація плану «Жодної дитини поза увагою» привела до зростання кількості різних непорозумінь. Головною метою, що її передбачав цей план, було допомогти у підвищенні успішності дітям з родин, які перебувають у важкій економічній ситуації, шляхом розширення кола висококваліфікованих учителів, які мали б з ними працювати, підвищення рівня грамотності учнів та забезпечення відповідальності шкіл за успіхи чи неуспіхи своїх вихованців. Крім того, Буш санкціонував найбільше підвищення федеральних витрат на освіту за весь період після Другої світової війни. Приміром, лише в 2001 – 2003 роках, було забезпечено зростання на 41 % фінансування для громадських шкіл.

Програма «Жодної дитини поза увагою» запровадила конкретні стандарти, яких необхідно дотримуватися школі, й передбачила використання стандартизованих тестів як інструменту для оцінки ступеня

виконання цих завдань школою. Метою програми «Жодної дитини поза увагою», розрахованої до 2014 року, було забезпечити такий стан справ, за якого б усі школярі володіли стовідсотковим умінням вільно читати й робити обчислення. Для моніторингу виконання поставлених у ній завдань програма «Жодної дитини поза увагою» передбачала тестування дітей з читання та математики від третього класу й до восьмого включно.

Один з найбільш нетрадиційних та неоднозначних аспектів програми «Жодної дитини поза увагою» полягав у тому, що в ній міститься ряд конкретних директив школам, які не спромоглися забезпечити поліпшення за той чи інший визначений проміжок часу. Так, якщо за два роки школі так і не вдавалося забезпечити належного рівня знань своїх учнів, її вносять до категорії «школи, які потребують удосконалення». На цій стадії від школи вимагається, аби вона розробила дворічний план поліпшення своєї роботи. Якщо ж минав час, а стан справ у школі не поліпшився, закон передбачав певні додаткові дії, що їх має робити школа. Зокрема вона повинна надавати репетиторські послуги учням та покривати витрати на проїзд тим школярам, які вирішили ходити до іншої школи.

У разі, коли за чотири роки, школа так і не зможе підвищити рівень успішності своїх учнів до належного, її зараховують до категорії «школи, яким потрібні коригувальні дії». Такі школи зобов'язують запровадити нові навчальні плани, замінити викладачів та навіть продовжити тривалість шкільного дня чи навчального року. Але якщо за наступні 2 роки така школа залишиться неспроможною поліпшити свою роботу, тоді для неї починається період «реструктуризації», яка може набувати дуже різних форм. Найчастіше передусім відбувається зміна директора та частини викладачів. Може статися так, що її взагалі буде закрито, а згодом відкрито знов як громадську, але вже привілейовану, чартерну школу (charter school), яка матиме особливий статут, де буде чітко зазначено, який саме результат у навчанні своїх вихованців вона має забезпечити. За певних обставин така школа може бути навіть продана якійсь приватній компанії.

Згодом почали з'являтися і критичні зауваження на адресу програми «Жодної дитини поза увагою». Головна критика була пов'язана з тим, що програма надала недостатньо часу тим штатам, де було багато вчителів із короткотерміновою освітою для пристосовування до нових вимог.

Водночас деякі освітяни вважали, що федеральний уряд все одно не надає достатньо коштів, на виконання висунутих ним вимог. І це, не зважаючи на те, що президент Буш здійснив одне з найбільших підвищень федеральних витрат на освіту за всі часи існування США. Причому це підвищення, приблизно в чотири рази випереджало швидкість інфляції.

Крім того, деякі працівники освіти звертали увагу на те, що чимало громадських шкіл виявляться неспроможними забезпечити дотримання стандартів, передбачених програмою «Жодної дитини поза увагою», і через це сотні шкіл по всій країні будуть закриті. Були й скептики, які стверджували, що ця програма насправді має на меті привести до приватизації більшості шкіл. Однак нині зрозуміло, що ці побоювання були безпідставними. Те, що багато директорів та інших працівників школи могли втратити роботу, свідчить про два неоднозначні аспекти програми «Жодної дитини поза увагою». Перший – ця програма, оформлена як закон, перекладає відповідальність за неуспіх дитини на школу. Ця зміна відповідальності зустріла відчутний спротив з боку учительських профспілок, самих учителів та директорів шкіл. Крім того, ознайомлення з програмою «Жодної дитини поза увагою» створює враження, ніби вона передбачає справді рішучий похід проти некомпетентності шкільного керівництва. Але реальність полягає у тому, що існуюча система найму педагогів, передбачає їх безстроковий контракт зі школою, тому звільнити когось можна лише у випадках, спеціально передбачених іншим законом.

Крім того, у названій програмі недостатньо взято до уваги, що деяким школам (особливо тим, котрі функціонують у депресивних районах) удосконалити свою роботу складніше, аніж іншим. Складність полягає у тому, що нелегко знайти об'єктивний критерій для оцінювання їхньої роботи.

З огляду на те, що від реального запровадження програми «Жодної дитини поза увагою» минуло ще небагато часу, судити про його далекосяжні наслідки ще рано, для цього бажано щоб змінилося покоління. Однак зрозуміло, що мета цієї програми – благородна, проте її ефективність покаже час.

Республіканська партія так само стала ініціатором ще інших реформ та ініціатив, як наприклад, виплати вчителям грошової премії за високі результатами роботи (merit pay) та посилення федеральної підтримки тих вищих навчальних закладів, де традиційно навчаються афроамериканці. У 1991 році президент Буш-старший запропонував до розгляду ще й стратегічну програму «Америка-2000». Вона передбачала кілька завдань, які, на його думку, мали примножити освітні здобутки країни. Перше з них, посилити вимоги до всіх учнів; друге, для забезпечення дотримання таких вимог впровадити практику тестування; третє завдання – це скорочення бюрократичної тяганини в органах федеральної влади для того, щоб уможливити більшу кількість інновацій у школах з ініціативи шкільних працівників, батьків і самоврядних територіальних громад. Крім того, в разі виконання закону батьки дістануть сприяння від держави при виборі школи. І головне, на чому наполягав Буш, – це необхідність передати контроль над школами від професійних виконавців та учительських профспілок (тобто від виробників освітніх послуг) до батьків, простих громадян та лідерів самоврядної територіальної громади (тобто споживачам освітніх послуг).

2.3.1. Реформи президента-демократа Б. Клінтона. Підготовка учнів до життя у світі технологій

Діяльність президента Б. Клінтона з реформування школи та пристосування її роботи до умов науково-технічної революції була досить успішнішою за обидва терміни його президентства (1993 – 2001). Якщо у республіканців головним досягненням у галузі освіти після 1980 року, була програма «Назад до основ», то в демократів – це діяльність Клінтона,

спрямована на зміцнення важливих зв'язків між освітою і новими технологіями. Клінтон неодноразово наголошував, що в добу новітніх технологій комп'ютерна грамотність є майже такою ж важливою, як і решта різновидів грамотності, тому він особливо наполягав на приєднанні шкіл до мережі Інтернет. Отож якщо 3 % шкільних класів, було під'єднано до Інтернету станом на 1994 рік, то у 2000 році було під'єднано вже понад 77 %.

Президент Клінтон дотримувався переконання, що вільний доступ до сучасних комп'ютерних технологій вкрай важливий для кожного учня, бо таким чином він вільно здобуватиме знання про те, як йому діяти в умовах глобальної економіки, сповненої конкуренції й опертої на використання комп'ютерів. З ініціативи президента на придбання технічних засобів для освітньої галузі було спрямовано найбільшу за всю історію суму федеральних коштів: якщо у 1993 році обсяг таких витрат складав 23 млн доларів, то у 2001 це було вже 872 млн. До цієї суми належали й ті 65 млн доларів, що були спрямовані на створення громадських технічних центрів у понад 180 депресивних самоврядних громадах. Програма Президента Клінтона «Необхідність технологічної грамотності» (Technology Literacy Challenge) передбачала не лише приєднання кожної школи до Інтернету, а й облаштування мультимедійних комп'ютерів у кожному шкільному класі.

Нині більшість американців вважають ці технологічні ініціативи є важливою складовою сучасної освітньої політики, проте на час їх запровадження лунало і чимало критики. Для декого з прибічників Клінтона його освітня політика, у якій наголошувалося на опануванні дитиною техніки й технологій з метою знайти собі місце на ринку праці, здавалася надто індивідуалістичною. Вони вважали, що в центр своєї освітньої політики він має поставити налагоджування співпраці між учнями у стінах школи та дитиноцентричний освітній підхід. Серед частини лібералів панувала навіть думка, що Клінтон «запродався» бізнесові, а тому в галузі освітньої політики він діє як «творець робочої сили» замість покласти в основу цієї політики більш духовні мотиви. Але минав час, і опитування служби Геллапа виявили,

що американський народ виявляє все більшу й більшу підтримку освітній політиці Клінтона, який виступив за додаткові заходи у галузі освіти, зокрема запропонував взяти на роботу 100.000 нових учителів, аби зменшити наповнюваність класів й забезпечити дітям ту індивідуальну увагу, якої вони вкрай потребують.

Як і його попередники республіканці, Б. Клінтон вважав, що для відродження американської освіти громадські школи країни необхідно вивести на новий рівень компетенції та повноважень. Але, на відміну від своїх колег-республіканців, він був переконаний, що для досягнення потрібного ефекту достатньо забезпечити ширшу можливість вибору школи цілковито з числа громадських шкіл, що і створить достатнє конкурентне середовище. Своєю діяльністю він заохочував різні самоврядні громади і штати до розробки програм, які передбачали забезпечення можливості батькам обирати школу для навчання своїх дітей. Таким чином мала виникнути бажана конкуренція між школами, яка матиме своїм наслідком зростання якості навчання. У певному сенсі Клінтон розвивав започатковане Дж. Бушем-старшим збільшення кількості громадських шкіл, з яких можна обирати. Щоправда, Буш не виступав лише за збільшення кількості саме громадських шкіл, бо пропагував можливість вибору із залученням приватних шкіл. Крім того, за дві президентські каденції Клінтона почала швидко розширюватися мережа чартерних шкіл (charter schools).

Ідею чартерної школи запропонував Е. Шенкер ще у 1970-х роках. Але фактично (якщо не брати до уваги шкільного експерименту в Філадельфії) аж до президентства Клінтона активних спроб реалізувати ідею такої школи по суті не робилося. Однак, коли Клінтон полишав президентський кабінет, в країні налічувалося вже понад 2.000 чартерних шкіл у 34 штатах та окрузі Колумбія. В останній рік свого президенства Клінтон додав ще 45 млн асигнувань на підтримку права батьків обирати школу. І хоча він багато зробив для розширення права обирати школу, не всі наслідки виявилися позитивними. Наявна на сьогодні інформація засвідчує, що в чартерних

школах учні навчаються не краще, аніж у звичайних громадських школах. Тому, деякі освітяни вважають, що ця діяльність уряду Клінтона була просто марнуванням часу, бо практика вільного обрання школи не виправдала себе так, як того очікували.

Однак нині на теренах Сполучених Штатів Америки так звані чартерні школи є досить поширеним явищем. Це тип шкіл, які відповідають потребам конкретного соціуму або є виразом педагогічних поглядів колективу вчителів навчального закладу. Такі школи функціонують на засадах загального шкільництва і входять до системи державних шкіл. Програма «Державні чартерні школи» (Federal Charter School Program) є складовою ухваленого 1994 р. закону «Поліпшення шкіл Америки» (Elementary and Secondary Education Act). Ці школи значно відрізняються одна від одної, адже кожний штат має свої приписи, які регламентують їх функціонування. Відповідно до визначення одного з фундаторів чартерних шкіл Т. Колдрей, чартерна школа: «не є певним типом школи або навчальної програми. Вона є основою організаційної структури, яку треба наповнити конкретним змістом, що і становитиме її сутність.» У 1996 р. було прийнято положення, в якому стверджувалося, що чартерні школи є альтернативою державної форми освіти. «Мета чартерних шкіл – уникнути обмежень, які обов'язкові у звичайних державних школах, щоб можна було застосовувати інноваційні методи навчання для досягнення кращих результатів навчання».

Перша чартерна школа була створена в Міннесоті у 1992 році. У 2002 році у США діяло вже 2430 таких шкіл у 39 штатах та окрузі Колумбія, які охоплювали 580000 учнів. Нині таких шкіл налічується вже понад 6000, і вони становлять 7 % від загальної кількості шкіл Америки.

Ще одним різновидом шкіл є так звані школи-магніти, що являють собою спеціалізовані державні навчальні заклади, які передбачають можливість навчання здібних дітей різного расового і соціального походження на якісно вищому рівні. Виникнення таких шкіл датується 1970 роком, коли федеральний уряд запропонував програму негайної допомоги

школам (Emergency School Assistance Program), що мала на меті створення за допомогою державних грантів навчального закладу нового типу – «десегрегованої спеціалізованої школи, яка надала б можливість здобути освіту високої якості представникам різних рас».

У 1984 році було розпочато більш конкретну цільову роботу в межах «Програми допомоги школам-магнітам» (Magnet Schools Assistance Program). У 90-х роках Конгрес США продовжив стимулювання шкільних округ щодо розробки та впровадження нових програм розвитку шкіл-магнітів, що, зокрема, знайшло свою реалізацію у виділенні спеціальних грантів для створення таких закладів.

Зміст навчання у школах-магнітах охоплює сім основних напрямів: математичний, природничо-науковий (зоологія, медицина), технологічний (комп'ютерні науки), гуманітарний (іноземні мови, правові дисципліни), мистецький (музика, малювання, драматичне мистецтво), початкова професійна підготовка інженерів, комунікативний (журналістика).

2.3.2. Освітні реформи XXI століття

Хоча США увійшли у XXI століття на економічному піднесенні, проте в країні триває процес реформування економіки, управлінського апарату як на місцевому, так і на федеральному рівнях, триває пошук оптимальних шляхів удосконалення освіти як головного рушія примноження людського капіталу держави.

Однією з найбільш важливих проблем для США залишається проблема вирівнювання обсягів фінансування на потреби шкільництва. Крім того, останніми роками сумним явищем в освітній сфері, про яке говорилося чи не найбільше, стали випадки стрілянини в школах та кампусах університетів. Особливо почастишали випадки застосування зброї на території навчальних закладів після 1996 року. Не минули вони і десятки шкіл у передмістях та у сільській місцевості. Тому нині і правоохоронці, і педагоги, і чиновники міністерства освіти зосереджені на вирішенні цієї складної проблеми.

Ще одна проблема, яка нині постійно перебуває в полі зору широкої громадськості і викликає дискусії у суспільстві – це проблема, суть якої зосередилася у питанні запроваджувати чи не запроваджувати знову практику носіння шкільної форми, що розглядається як певний засіб у боротьбі із соціально неприйнятною поведінкою. Деякі шкільні керівники вважають, що такий захід, вірогідно, допоможе у досягненні мети, проте є і скептики, які менше впевнені у цьому.

Останні роки були позначені тим, що освітяни краще усвідомили першорядний вплив родини на навчання дітей, а також необхідність запозичувати досвід освітніх систем інших країн, де учні демонструють вищі успіхи у навчанні та менший рівень агресії у школі та у позаурочний час. Багато учених-педагогів наголошують, що з метою максимально підвищити ефективність власної освітньої роботи працівникам освіти в Америці необхідно вивчити певні принципи в кожній з таких країн і застосувати їх.

Окрім того, провідну роль у роботі зі створення навчальних програм набуло впровадження методик викладання, пов'язаних із технікою і новими комп'ютерними технологіями. Вчителі, які ефективно використовують техніку і комп'ютерні технології, прагнуть підвищити рівень підготовленості майбутніх випускників.

Нині у другій декаді ХХІ ст. ситуація в системі американського шкільництва така, що багаті шкільні округи витрачають на одного учня на 900 доларів більше, аніж бідні шкільні округи. А для деяких округів ця різниця може бути навіть вищою. Нині у Сполучених Штатах, де рівність можливостей вважається одним із найвищих ідеалів, такий стан справ виглядає неприйнятним – адже нерівність такого типу є по суті дискримінацією незаможних.

Головну причину неоднаковості витрат на школи в розрахунку на одного учня можна вбачати у тому, що джерелом коштів на освіту є передусім місцевий податок на нерухомість. Тому у бідних районах із недорогою нерухомістю збір шкільного податку значно поступається

округам, де нерухомість коштує дорого. Тому існують плани вирівнювання такого становища, які передбачають, що частина надходжень від податку на прибуток із багатих регіонів буде перерозподілена на користь бідніших шкіл та шкільних округів і в такий спосіб вдасться забезпечити вирівнювання витрат на одного учня і тим самим нібито досягнути соціальної справедливості.

Проблема з вирівнювання обсягів фінансування шкіл у певному сенсі подібна до проблеми надання можливості батькам обирати школу для навчання дитини. Відомо, що чимало освітян вважають, якщо влада Сполучених Штатів посприє розгортанню програм, які передбачають можливість обирати не лише громадську, але і приватну школу, то систему освіти буде значно поліпшено. Проте у багатьох зацікавлених у розвитку освіти громадян відразу виникають різні застереження.

По-перше, набагато важчою справою, аніж це може здаватися, є визначити, в чому ж полягають справедливість та рівність. Для того, щоб краще це зрозуміти, уявімо собі таку ситуацію. Наприклад, кожна міська публічна школа витрачає 6.800 доларів із розрахунку на одного учня, приміська – 7.800 доларів, а сільська – 5.800 доларів. На перший погляд, для вирівнювання обсягів витрат між цими школами кожна з них повинна одержувати по 6.800 доларів на одного учня, і проблему буде вирішено. Але насправді рішення не може бути таким простим. Адже деякі школи витрачають більше від інших, скажімо, для найму охорони – як-от шкільні заклади в криміногенних районах, тому, що в них вищий, аніж у більшості шкіл, відсоток дітей, які навчаються за спеціальними програмами; бо це школа в шкільній окрузі, де частка учнів-старшокласників є вищою, аніж у більшості інших шкільних округ; школа, де стається більше актів вандалізму стосовно шкільної будівлі чи книжок тощо. Тут можна ще додати, що за різних обставин знадобиться і забезпечення зарплати вчителям залежно від складності та обсягу виконуваної роботи.

Скажімо, деякі сільські округи знаходяться у пустелі, в горах або дуже віддалені, отже, місцева школа досить часто повинна мати змогу запропонувати більшу зарплату учителеві, котрий погодиться приїхати й працювати в ній – просто тому, що на такий переїзд насправді погодиться дуже небагато людей. Так само може знадобитися щедріша грошова пропозиція у разі, коли учителя треба привабити, аби він працював у районі з високим рівнем злочинності. Адміністрація багатьох американських міст цей факт визнає, тому і пропонує більшу заробітну плату вчителям, які погоджуються працювати в таких районах.

З метою забезпечення справжньої рівності та справедливості до учнів різних типів та ситуацій повинні бути застосовані і різні підходи. Приміром, більше, аніж на середньостатистичного учня середньої школи, потрібно коштів для старшокласників та учнів, що навчаються за спеціальною програмою. Особливо гостро постають у цьому контексті питання, пов'язані із заподіянням шкоди шкільним будівлям, адже в разі виконання заходів з вирівнювання витрат деякі люди та школи виявляються скривдженими тим, що їм доведеться платити за постійний вандалізм у якійсь іншій, далекій школі, котрий, можливо, чинять її учні. Чи не буде так, що «рівність означатиме однаковість», адже ідентичними ці два поняття не є.

По-друге, навіть якщо вирівнювання шкільних витрат – справа правильна, то все одно вона, ймовірно, не матиме своїм наслідком зменшення різниці в рівні успішності між учнями з багатих та бідних верств. Підстав вважати так існує дві. Перша – у штатах, де обсяги фінансування шкіл вирівняно (а таких штатів – 24), розрив у рівні успішності скоротився дуже незначно. Друга підстава – це те, що справді міцного зв'язку між рівнем витрат із бюджету штату в розрахунку на одного учня та успішністю складання тестів учнями нема. Деяка позитивна кореляція тут все-таки спостерігається, але вона доволі слабка. Проаналізувавши витрати на освіту в розрахунку на одного учня і успішність у 50 штатах та в окрузі Колумбія, можна констатувати такі факти. Найбільше з-поміж усіх цих

адміністративних утворень витрачає на одного учня місто Вашингтон. Однак воно посідає 51-е – останнє – місце у списку штатів за рівнем успішності учнів. А от штат Юта посідає 51-е місце за рівнем витрат на одного учня, але, як правило, опиняється на одному з перших шести місць за рівнем учнівської успішності. Отож, хоча практично всі американці хотіли б скорочення різниці в рівні успішності, політика вирівнювання обсягів витрат на різні школи навряд чи дасть той ефект, якого прагнуть її прихильники.

По-третє, нещодавно було помічено ознаки того, що в штатах, котрі вирівняли обсяги витрат на різні школи, громадяни іноді виявляються менш схильними погодитися на збільшення податків з метою фінансування шкіл. Тобто, це може означати, що мешканці заможніших регіонів у тому чи іншому штаті менше готові платити вищі податки з огляду на те, що майже всі ці гроші підуть учням інших шкільних округів цього штату.

Крім того, нині багаті батьки або батьки – представники вищого прошарку середнього класу воліють радше повести своїх дітей до приватної школи, аніж дозволити, аби їхні гроші, сплачені у вигляді податків, перетікали туди, де не матимуть стосунку до освіти їхніх дітей.

Проте вирівнювання обсягів фінансів, якими забезпечується робота різних шкіл, має очевидні переваги. Воно не лише витворює систему шкільництва на засадах більшої рівності й справедливості, але спонукає владні органи штатів ставитися до питання підвищення продуктивності освіти серйозно. Окрім того, вирівнювання обсягів витрат на різні школи може справити певний, хоча й незначний, вплив на те, аби житло в міських кварталах чи занедбаних старих районах у центрі міст зростало в ціні, а ціни на житло в престижних приміських зонах – зменшувалися. Ніхто не веде мови про вирівнювання обсягів фінансування усіх без винятку шкіл країни – адже вартість життя в різних її куточках неоднакова. Але вирівнювання витрат на різні школи в межах одного й того самого штату – це те, що має підтримку багатьох освітян.

2.3.3 Освітні ініціативи президента Б. Обама

У 2009 році Президент Барак Обама оголосив про початок нової освітньої ініціативи «Навчати, заради інновацій», спрямованої на досягнення найвищих результатів в освіті у сфері науки, технологій, технічних та математичних наук. На думку президента, це потребує додатково понад 260 млн долларів приватних і державних інвестицій, щоб допомогти американським учням та студентам протягом наступного десятиліття повернутися на вищі щаблі у змаганні математичних і наукових досягнень.

Звертаючись до керівників ключових кампаній в галузі НТТМ (наука, технологія, технічні науки та математика), до студентів, та науковців, президент Обама закликав до дієвої співпраці провідні компанії, фундації, громадські організації, наукову і технічну громадськість з метою стимулювати американську молодь присвятити себе навчанню, щоб знову перевершити всіх у математиці та інших технічних науках.

Підтвердження і посилення Америки як загальносвітового двигуна наукових відкриттів і технологічних нововведень має велике значення для забезпечення належної відповіді на виклики цього століття, – наголосив президент Обама. Саме тому поліпшення освіти в галузі технічних і математичних наук він оголосив національним пріоритетом наступного десятиліття.

Реформи системи освіти протягом каденції адміністрації Обама полягали в реалізації таких напрямів:

- реформа ініціативи "Жодної дитини позаду". Учителі мають не готувати школярів до подолання тестів, а стежити за їх успіхами у підготовці до вступу до ВНЗ;
- збільшення фінансування чартерних шкіл;
- надання математичній та науковій освіті школярів статусу національного пріоритету. З цією метою здійснити не лише додаткові заходи з боку федерального уряду, але і залучити провідні компанії, доброчинні

фонди, наукові та інженерні асоціації для поглибленої роботи із молоддю, щоб підвищити загальний рівень знань у галузі математики та інших технічних наук. Протягом наступних років у США було зроблено чимало для підтримки цих президентських ініціатив. Зокрема, відомі медіа-кампанії (Discovery, Time Warner та ін.) всіляко підтримують і пропагують серед школярів та студентів інтерес до наукових знань та прагнення самостійно здійснювати наукові дослідження та робити наукові відкриття. Нині за їхньої підтримки щороку відбуваються націоналі змагання з математики та інших технічних наук, крім того, проходить науковий ярмарок кращих молодих науковців – школярів і студентів у Білому домі тощо;

- залучення до роботи нових учителів. З цією метою студенти, майбутні педагоги отримали значні пільги з оплати вищої освіти. Натомість вони мають щонайменше 4 роки відпрацювати у школі за державним розподілом. Також програмою передбачено збільшити для вчителів інші різноманітні пільги і бонуси;

- запроваджено нові податкові пільги для студентів ВНЗ.

На думку Б. Обама, завдяки послідовному проведенню зазначених заходів США зможуть відновити свої втрачені позиції у світовому освітньому змаганні та збільшити до 2020 року кількість випускників коледжів. Він вважає, що незалежно від подальшої професійної кар'єри всі американці повинні бути готові незабаром до навчання у ВНЗ як мінімум один рік для підвищення своєї персональної кваліфікації.

Для того, щоб досягти намічених цілей президент збільшив загальний доступ громадян до вищої освіти через реструктуризацію та розширення бази фінансування коледжів. Крім того, у 2009 році було прийнято закон про допомогу студентам (Student Aid and Fiscal Responsibility Act), який розширив гранти Пелла до максимуму – у 5.5 тис. дол., а з 2010 року відбулося їх щорічне зростання на 1%. Гранти Пелла – це державні стипендії ім. сенатора К. Пелла, що їх надають студентам, які ще не здобули ступінь бакалавра. Сума стипендії залежить від добробуту студента та його сім'ї, а

також від необхідних витрат на здобуття освіти. Важливо, що одержання стипендії за цією програмою не впливає на надання інших видів державної підтримки.

Нові освітні програми президента Обама – це один із шляхів до реалізації програми національної конкурентоспроможності. Окрім заходів, спрямованих на розширення доступності середньої, професійної і вищої освіти, збільшено видатки на професійну підготовку і перепідготовку працівників, створено спеціальні виробничо-навчальні центри. Крім того, впроваджується і реалізується ряд федеральних програм, таких як президентська ініціатива професійної підготовки для швидкозростаючих секторів економіки, програма грантів на навчання в державних коледжах тощо.

Пріоритетною лишається і така важлива програма, як «Рівні можливості для усіх дітей». З 2008 року фінансування, що виділяється на цю програму, зросло на 34 %. Адміністрація Барака Обама приділяє велику увагу і громадським (місцевим) коледжам, де і сьогодні вартість навчання найбільш доступна для громадян. Програма «Біг до вершини» (Race to the Top) спрямована на збільшення кількості випускників, які закінчили місцеві коледжі в різних штатах. Вдаючись до її допомоги молоді люди, які одержали ступінь молодшого фахівця, можуть продовжити навчання в чотирирічному коледжі відразу з третього курсу.

Президент Обама також реформував законодавство у сфері вищої освіти. Проект «Початок 3.0» (Startup Act 3.0) покликаний полегшити візовий режим для висококваліфікованих іноземних фахівців, що закінчили ВНЗ із пріоритетних напрямів. Цей законопроект містить також законодавчу підтримку заходів із підтримки університетських ініціатив, пов'язаних з розробкою і виходом на ринок різноманітних інноваційних проектів.

Підтримка інтелектуального потенціалу нації – найважливіше завдання державної політики США. «Ми повинні принципово переосмислити і змінити систему освіти, яка могла б стати найбільш розвинутою у всьому

світі, гнучко реагуючи на потреби суспільства» – вважає президент. Якими будуть ці зміни покаже час, але вже зараз можна з упевненістю сказати, що освітня реформа Б. Обама - сміливий і амбітний крок вперед, який покликаний підняти систему освіти США на якісно новий рівень, вважають науковці США.

Можна стверджувати, що проблематика, висвітлена тут, подекуди стосується таких величезних змін, яких Америка не знала ніколи раніше. І дуже ймовірно, що це саме так. Адже і вирівнювання обсягів витрат на різні школи, і випадки застосування вогнепальної зброї та вибухових пристроїв у школі, і впровадження шкільної форми, і запозичення досвіду освітніх систем інших країн, і зміни в структурі родини, що спостерігаються від початку 1960-х, і технологічна революція – все це є величезними трансформаціями, котрі відіграють важливу роль у розвитку американської освіти. І, звичайно ж, залежно від свого світогляду, частина людей оцінює такі зміни як позитивні, а частина сприймає їх навпаки, як негативні. Але до кращого ці зміни ведуть чи до гіршого, а вони усе ж є реаліями нинішнього освітнього процесу Америки.

Вдосконалювати свою освітню систему Сполучені Штати намагаються весь час. І якщо країна виявляє бажання робити цю систему міцнішою, то насамперед необхідно брати досвід з історії освіти. Величезні досягнення та помилки різних років – справді повчальні. І можна лиш сподіватися, що досягнення з плином часу стануть підґрунтям для нових успіхів, а помилки буде виправлено. Ці істини роблять вивчення історії освіти справою, що не може не зацікавлювати – перетворюють її на подорож у часі, де можна знайти багато такого, що гідне застосування в наші дні у різних куточках світу.

2.4. Нормативно-законодавче забезпечення професійного розвитку вчителів США

На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується відкритістю кордонів, інтенсивною міжнародною співпрацею, висувуються принципово нові вимоги до професійної підготовки вчителя, формування іміджу педагога інноваційного типу, здатного стимулювати прагнення підростаючого покоління до накопичення знань. З огляду на це набуває актуальності проблема формування нової стратегії, пошуку інноваційних форм та технологій, організаційно-дидактичних умов підготовки майбутніх учителів в Україні. Одним із шляхів удосконалення національної системи професійної підготовки вчителів відповідно до світових стандартів є, на нашу думку, звернення до прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема Сполучених Штатів Америки. Адже саме ця країна постійно акумулює передовий світовий досвід у сфері освіти, пристосовуючи його до потреб свого суспільства.

Суспільний та економічний розвиток США визначив необхідність подальшого професійного навчання економічно активного населення шляхом створення нової, прогресивної моделі розвитку людських ресурсів. Ця модель побудована на основі відповідної нормативно-законодавчої бази, здатної гнучко реагувати на зміни у суспільстві і вимогах до рівня професійності фахівця. Державна політика у сфері професійної підготовки спрямовується на створення умов для неперервного професійного розвитку, охоплення якомога ширших верств економічно активного населення професійною підготовкою, надання рівних прав в одержанні професійної підготовки, координацію зусиль органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, навчальних закладів з метою подальшого розвитку особистості.

Як було встановлено в результаті дослідження, в американському суспільстві добре усвідомлюють, що якість освіти школярів значною мірою

залежить від рівня кваліфікації вчителів, їхнього досвіду роботи, володіння ефективними методиками викладання, розуміння і врахування вікових особливостей учнів у своїй педагогічній роботі, прояву бажання донести свої знання до підростаючого покоління. Тому питанню підвищення кваліфікації учителів в американському суспільстві приділяється значна увага як на рівні шкільних округів, так і на державному рівні.

Державна політика у сфері зайнятості й розвитку людських ресурсів в США має давню історію. Ще 1790 року конгрес США виділив асигнування на розвиток державної середньої освіти. 1862 року відповідно до «*Закону Моррілла*» федеральний уряд виділив кожному штату території для організації сільськогосподарських коледжів, що стали згодом основою сучасної системи вищої освіти. З розвитком державно-монополістичного капіталізму, особливо на тлі кризових потрясінь 20–30-их рр. ХХ ст., державне регулювання у сфері зайнятості уперше набуває помітних масштабів. Це пов'язано з політикою адміністрації Ф. Рузвельта, який був ініціатором програм громадських робіт з метою створення робочих місць. Були ухвалені Закони «*Про пенсійне страхування і страхування на випадок безробіття*».

Першим державним документом в галузі професійної освіти у США був прийнятий 1917 року *Закон Сміта-Хьюза «Про Федеральне управління професійною освітою»*. У ньому визнавалася необхідність підтримки з боку уряду, визначалися основні напрями співпраці федерального уряду і влади штатів в організації навчання з окремих професій сільського господарства, економіки домашнього господарства, торгівлі та промисловості, а також підготовки викладачів та інструкторів професійного навчання. Цей закон визначив на багато років наперед основні характерні риси системи професійно-технічної освіти в США, що збереглися з незначними змінами й донині. Відповідно до «*Закону Вагнера-Пейсера*» 1933 р. була створена державна служба працевлаштування.

Після закінчення Другої світової війни з метою прискорення розробки і здійснення як шкільних, так і позашкільних програм професійно-технічної освіти, конгрес США прийняв низку нових законів у галузі підготовки кваліфікованої робочої сили, зокрема *Закон Джорджа-Барда* (1946 р.) і поправки до нього (1956 р.); *Закон «Про підготовку кадрів для національної оборони»* (1958 р.), що поклав початок створенню так званих міжокружних професійно-технічних шкіл.

У 60–ті–70–ті роки ХХ ст. було прийнято низку законів, зокрема Закон 1963 року *«Про професійну освіту»*), які внесли певні зміни до структури системи підготовки фахівців. Так, відповідно до Закону *«Про професійну освіту»* була створена спеціальна комісія консультантів з професійної освіти. Усі ці закони передбачали «виділення асигнувань на боротьбу з безробіттям, що загострилася у зв'язку з автоматизацією і незбалансованістю ринку робочої сили.

Пізніше в США були прийняті Закони *«Про рівність жінок в освіті»* (1994 р.), *«Про інвестиції в робочу силу»* (1998 р.), *«Про освіту для всіх»* (2007 р.) та інші [3].

З 1966 року в США функціонує *Національна консультативна рада з професійної освіти*. До обов'язків ради входять вивчення й оцінювання програм професійної освіти, контроль за їх здійсненням, а також подання щорічних звітів про стан професійного навчання комісару освіти, який передає їх конгресу США. У цей період у США простежується з вузько економічної точки зору тенденція, що ефективність капіталовкладень у формальну освіту маловідчутна, у той час як витрати на періодичне підвищення кваліфікації приносять реальні прибутки. Відтак було запропоновано забезпечувати мінімально можливу загальну середню освіту, яка супроводжується і завершується професійно-технічною освітою, а потім доповнюється періодичним підвищенням кваліфікації.

Одним з основоположних документів у галузі американської освіти взагалі та системи підвищення кваліфікації шкільних учителів зокрема є

підписаний президентом США Дж. Бушем у 2001 р. акт «Жодної дитини, котра відстає у навчанні», в якому вказується на необхідність підвищення рівня навчання для кожної американської дитини і можливість отримати нею високоякісну освіту. У цьому документі також підкреслюється, що система освіти має ґрунтуватися на таких чотирьох основних положеннях:

- *відповідальність* за рівень освіти не тільки для звичайних учнів, але й для дітей із неблагонадійних родин;
- *гнучкість* для шкільних округів щодо витрачання коштів, відведених на підвищення якості освіти;
- *науковий підхід до навчання*, в основу якого мають бути покладені нормативи і програми, ефективність яких вже доведено часом;
- *вибір батьками* школи, яка найбільшою мірою відповідає потребам їхніх дітей.

Крім цього, у вказаному акті наголошується, що держава сприятиме міцним і довгостроковим партнерським стосункам, які допоможуть досягти зазначених цілей і підтримати шкільні округи в наданні якісної освіти підростаючому поколінню, забезпечити умови для ефективного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інтеграції новітніх технологій у викладання, гідного фінансування цих питань.

Як свідчить аналіз нормативних документів, що діють на території США, основною метою шкільних округів є створення такої системи освіти, котра здатна розвиватися і пристосовуватися до нових умов, підвищувати знання молоді до якісно нового рівня та надавати кожному учню змогу досягти високих особистісних і академічних успіхів, а кожному вчителю – вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

У законі «Про початкову сертифікацію» також вказується на необхідність покращення знань молоді шляхом підвищення рівня кваліфікації вчителів. Для цього пропонується затвердити програми перепідготовки для вже освітян, які вже працюють з метою вдосконалення їхніх знань із навчальних дисциплін, методик викладання й обміну досвідом.

Разом із тим у даному законі зазначається, що підвищення кваліфікації вчителів може бути дієвим тільки в тому разі, коли воно буде ретельно спланованим, носити академічний характер викладання і мати послідовний характер. Також визначається необхідність створення програми навчання для вчителів-початківців, а також заохочення їх до отримання ступеню магістра чи різних сертифікатів, що засвідчують професійну компетентність педагога .

Серія міжнародних стандартів ISO 9000-ISO 9004 Міжнародної організації зі стандартизації (ISO), прийнята у березні 1987 р., визначає загальний стани підготовки персоналу, кваліфікаційних випробувань персоналу і стимулювання персоналу (розділ 18). Європейський стандарт EN 45013, розроблений за дорученням Комісії Європейської асоціації вільної торгівлі Об'єднаною робочою групою із сертифікації і затвердженою 23 червня 1989 р., який визначає загальні вимоги до органів з сертифікації, що проводять атестацію персоналу. Він розроблений з метою зміцнення довіри до органів із сертифікації, питань атестації персоналу і встановлює загальні вимоги, яких орган з атестації персоналу повинен дотримуватися з метою забезпечення його визнань на національному або європейському рівні як компетентного і надійного органу, здатного проводити атестацію персоналу.

Як встановлено, однією з найпоширеніших програм, що використовуються у США для сертифікації вчителів, є серія тестових завдань «Праксис», яка є початковим етапом для отримання ліцензії на право викладання. Система тестових завдань поділяється на три рівні. Перші два рівні спрямовані на тестування базових академічних умінь для тих, хто збирається вступити до педагогічного коледжу та їхніх випускників. Третій рівень «Праксису» розроблено для визначення професійного зростання учителів-початківців. Як правило, оцінювання вчителів проводять представники центрів тестування. Крім цього, вони відвідують уроки молодих учителів.

Результати аналізу відповідних нормативних документів також засвідчують, що основні напрями розвитку підвищення кваліфікації учителів визначають губернатор і такі ради й комітети, як Рада з якості освіти США, Комітет зі стандартів професійного викладання, Рада директорів шкільного округу, агентства освіти. Ці ж органи і представники влади контролюють цю сферу.

Зупинимось детальніше на повноваженнях зазначених представників влади і державних органів. Так, визначено, що губернатор курує такі аспекти підвищення кваліфікації вчителів: 1) збір інформації щодо навчальних досягнень і оцінювання ефективності професійного розвитку вчителів; 2) створення індивідуальних планів підвищення кваліфікації освітян на основі аналізу особливостей їхньої професійної діяльності і навчальних досягнень учнів; 3) встановлення науково обґрунтованих стандартів для зазначеного питання; 4) створення стимулів для заохочення учителів до розробки програм підвищення їхньої кваліфікації; 5) вдосконалення бази даних, де була б присутня інформація про вчителів та класи, в яких вони працюють, для збору й оцінювання якості викладання.

Наявність такої бази допомагає проаналізувати рівень розвитку системи професійної кваліфікації вчителів, обрати оптимальні стратегічні розв'язання даної проблеми, контролювати витрати у сфері освіти взагалі і на потреби підвищення кваліфікації вчителів зокрема.

Відповідно до чинного законодавства Комітет зі стандартів професійного викладання призначається терміном на чотири роки і складається із дванадцяти членів. Обираючи членів комітету, губернатор керується рівнем кваліфікації кандидатів, наявністю досвіду роботи в державних або приватних школах, наявністю розроблених програм для підвищення кваліфікації учителів тощо. Отже, більшість членів мають багаторічну практику роботи у школі, досвід участі і впровадження спеціальних програм для вчителів, наставництва і коучинга для вчителів, що безумовно сприяє кращому розумінню заходів, котрі необхідно провести для

того, щоб система підвищення кваліфікації вчителів перейшла на якісно новий рівень.

Комітет зі стандартів професійного викладання серед інших завдань, розв'язує такі: 1) побудова політики у сфері підвищення кваліфікації учителів і затвердження програм курсів для освітян, вимог до сертифікації; 2) розробка стратегій для затвердження нетрадиційних програм перепідготовки учителів; 3) моніторинг стандартів для шкільних педагогів і контроль за постійним покращенням підготовки програм для вчителів, адміністрації та інших працівників школи; 4) виконання функції консультативного органу з таких питань, як прийняття педагога на роботу, наставництво і методична підтримка для учителів, забезпечення їхнього професійного зростання, а також вилучення ліцензії у школі; 5) визначення системи оцінювання педагогів щодо їхнього знання навчальної дисципліни, а також психолого-педагогічних базових знань, необхідних для кожного працівника; 6) підготовка і забезпечення консолідованої політики у сфері підвищення кваліфікації учителів.

До повноважень Ради з якості освіти належать надання рекомендацій щодо впровадження нових програм з базової освіти, а також фінансової підтримки зазначених програм. З цієї ж Ради до шкіл доходять відомості щодо змін у законодавстві. Крім цього, обов'язком Ради є розвиток стратегічних вказівок щодо змісту програм базової освіти. Важливо відзначити, що надані цим органом рекомендації щодо тих чи інших навчальних програм мають ґрунтуватися на доведенні їхньої дієвості й оновлюватися кожні чотири роки. Слід також звернути увагу на те, що робоча група цієї ради складається не тільки з освітян, але і з представників законодавчих органів, фінансових менеджерів шкільних округів, асоціації шкільної адміністрації тощо.

Закони про людські ресурси (Human Resources Laws), представляють ще одну групу нормативно-правових документів і певним чином регламентують питання професійного вдосконалення працівників.

Освіта дорослих – та площина, в якій безпосередньо відбувається навчання та професійний розвиток працюючих. Тому, вважаємо за доцільне також розглянути закони, що регламентують освіту дорослих (*Adult Education Laws*). Зasadничим законом у галузі освіти дорослих вважається Закон «Про освіту дорослих» (*Adult Education Act*), в якому визначаються пріоритетні напрями навчання дорослого населення різних категорій. Закон було прийнято 1966 року. За законом на освіту дорослих державою виділяється 260 мільйонів доларів щорічно. 1998 року закон було допрацьовано та включено до Закону «Про інвестування робочої сили» від 1998 р. Одним із ключових пріоритетних напрямів у створенні в США «економіки знань» є всебічний розвиток освіти, і, передусім, професійно-технічної, та формування конкурентоздатного виробничого персоналу.

Наявність великої кількості законів, підзаконних актів, різнопланових державних освітніх програм приводить до того, що деякі з них дублюються. Враховуючи те, що низка законів з навчання працівників та їх професійного розвитку, утворюють «справжній лабіринт», Партією республіканців було внесено до Конгресу законопроект (4 березня 2013 р.), повна назва якого Закон «Про підтримку знань та інвестування у розвиток навичок протягом життя (*Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills Act*). Аббревіатура назви закону – це слово «skills», що означає «навички», тому його ще називають «Законом про навички» (*SKILLS Act*). Необхідність внесення поправок в закони про працівників викликана різними причинами. Зокрема, проблема з працівниками полягає втому, що 12 мільйонів американців – безробітні або шукають роботу. Це попри те, що згідно даних Бюро зі статистики праці (*Bureau of Labor Statistics*), мільйони робочих місць залишаються незайнятими. Одну із причин вбачають у зруйнованій системі розвитку робочої сили.

Незважаючи на щорічні багатомільйонні інвестиції у федеральні програми навчання для працевлаштування, роботодавці борються за тих працівників, які мають відповідну кваліфікацію. Тому згідно з новим

законом, планується скоротити число законодавчих документів та освітніх програм до 22 та створити єдиний Фонд інвестування у робочу силу.

Як з'ясовано, у США з метою підвищення кваліфікації шкільних педагогів широко застосовується також матеріальне заохочення. Так, наприклад, у цій державі запроваджуються різноманітні гранти, які забезпечують підтримку розвитку професійної кваліфікації учителів. Зокрема, в межах дії національної програми Міністерство освіти США пропонує гранти на розробку методик викладання для тих, хто вивчає англійську мову, вимог до сертифікування й ліцензування вчителів англійської мови, розробку програм професійного розвитку для студентів педагогічних коледжів, навчальних планів для підготовки вчителів, що узгоджуються з нормативами знань із навчальної дисципліни, прийнятих у штаті. Зазначимо також, що у США існують гранти, спрямовані на підвищення кваліфікації вчителів за допомогою інформаційних технологій і мережі Інтернет. Як свідчать результати проведеного дослідження, держава зацікавлена у залученні нових педагогічних кадрів до отримання гранту. Тому в програмі зазначається, що перевага надається тим вчителям, які жодного разу не брали участі в таких програмах або не подавали документи на участь у них протягом п'яти років.

Таким чином, сьогодні у законодавстві США діє низка нормативно-правових актів, що регламентують професійний розвиток і неперервне підвищенням кваліфікації персоналу, зокрема *міжнародні*:

– Загальна декларація прав людини (прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року, Нью-Йорк);

– Конвенція про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів (Конвенція 142, схвалена Генеральною конференцією МОТ 4 червня 1975 р., Женева);

– Рекомендації про професійне навчання, (схвалені Генеральною конференцією МОП 27 червня 1939 року, Женева);

– Рекомендації про професійне навчання дорослих (схвалені Генеральною конференцією МОП 30 липня 1950 року);

– Рекомендації щодо професійної орієнтації та професійної підготовки в галузі розвитку людських ресурсів (схвалені Генеральною конференцією МОП в 1975 р., Женева) та *федеральні* (закони регламентують організацію і порядок професійного навчання на підприємствах і у фірмах США та визначають умови його фінансування).

Держава на законодавчому рівні сприяє подоланню негативних наслідків глобалізації, пов'язаних, передусім, з вивільненням виробничого персоналу внаслідок зростання імпорту або переведення підприємств за кордон.

Сучасна система педагогічної освіти США є відкритою, самостійною, гнучкою, багатофункціональною, багатопрофільною структурою, яка охоплює взаємопов'язані системотвірні компоненти, що забезпечують її динамічний та випереджувальний розвиток. Як соціальний інститут вона є складовою державної освітньої політики, реалізація якої забезпечується гнучкою законодавчо-нормативною базою, тісним зв'язком зі школою, що уможливорює оперативне реагування на її динамічні зміни і сприяє забезпеченню стабільності в освітньому просторі американського суспільства. Проведений аналіз законодавчої бази США з питань професійного розвитку фахівців дає можливість зробити кілька ключових висновків:

- держава ґрунтовно ставиться до проблем професійного навчання та розвитку своїх фахівців;

- нормативно-правова база США, що регулює професійний розвиток фахівців є розгалуженою;

- урядовці та відповідні організації націлені на постійне удосконалення законодавчої бази США професійного розвитку фахівців.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Мета, форми та методи професійного розвитку вчителів.

Обговоренню професійного розвитку часто не вистачає ясності, тому що потенційно велика кількість найрізноманітніших видів діяльності згруповані разом. Наприклад, професійний розвиток може служити декільком різним цілям, як от:

- *Діяльність, спрямована на сприяння здійсненню політики або реформ у галузі освіти*, які часто приймаються великими групами вчителів разом, наприклад шляхом проведення конференцій, призначених для надання нової інформації.

- *Проблемно-орієнтований професійний розвиток*, спрямований в бік підготовки кадрів для нових функцій, які часто приймаються окремими або невеликими групами вчителів, і які можуть включати в себе курси, самонавчання і т. д.

- *Професійний розвиток з центром у школі*, спрямований на задоволення потреб школи і має на меті розвиток школи, і який часто включає в себе групи вчителів з тієї ж школи, котрі спільно працюють над проблемою або беруть участь у розробці програми.

- *Особистісний професійний розвиток*, обраний індивідуальним учасником для професійного збагачення і подальшої освіти. Такі заходи часто здійснюються за межами школи вчителя, або на індивідуальній основі, або з вчителями з інших шкіл тощо.

У деяких країнах заходи щодо особистісного професійного розвитку тісно пов'язані з результатами оцінки вчителя. Ці чотири види діяльності в галузі професійного розвитку існують одночасно, але їх питома вага змінилася за ці роки. Про це свідчать Фонові Звіти країн ОЕСР, в яких відзначається, що заходи з професійного розвитку на базі школи за участю

всіх співробітників або значної групи вчителів стають все більш поширеними, і особистісний розвиток з ініціативи вчителя, ймовірно, - в меншій мірі, щонайменше з точки зору програм, підтримуваних за рахунок державних коштів.

Професійний розвиток зазвичай забезпечується в різних інституційних установах. Часто університети та інститути педагогічної підготовки пропонують курси професійного розвитку або модулі для практикуючих вчителів щодо набуття змістово-предметних і педагогічних навичок. У деяких освітніх системах професійний розвиток значною мірою забезпечується державними органами (наприклад, Франція, Німеччина та Іспанія).

Інші системи освіти (наприклад, Фламандська громада в Бельгії, Данії, Фінляндії, Угорщині, Італії, Нідерландах, Норвегії, Швеції і Швейцарії) переходять від *постачально-орієнтованої моделі* підвищення кваліфікації до *моделі, орієнтованої на попит і дерегулювання ринку* для професійного розвитку, відповідно. Школи виділяють кошти для організації підвищення кваліфікації з метою задоволення власних потреб й можуть оплачувати роботу тренерів, дослідників чи консультантів. У таких країнах університети та інших постачальники послуг в галузі педагогічної освіти іноді конкурують з недержавними установами, приватними консультантами та навчальними фірмами, що пропонують заходи щодо професійного розвитку вчителів.

Зокрема, в Англії та Уельсі відповідальність за професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл покладається на департаменти освіти, місцеві органи управління освітою та загальноосвітні школи. Організація професійного розвитку педагогів має децентралізований, локальний характер і здійснюється інституціями вищої освіти, університетами, центрами підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, загальноосвітніми школами.

Натомість, в Шотландії відповідальність за професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл покладається на Шотландське бюро

Департаменту освіти, місцеві органи управління освітою та школи. Організація професійного розвитку педагогів має в цілому децентралізований характер і здійснюється вищими навчальними закладами, центрами підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, загальноосвітніми школами.

Натомість у Північній Ірландії Служба навчальних програм, консультацій та підтримки, яка діє при кожній раді освіти та бібліотечної справи, забезпечує підтримку вчителів-початків та вчителів-тьюторів, які працюють у загальноосвітніх школах та відповідає за організацію та управління підтримкою вчителів-початківців.

Організацією та управлінням процесу навчання в системі післядипломної освіти Франції займаються спеціально створені у 1990 році вищі навчальні заклади - Університетські Інститути підготовки і удоскокалення вчителів (IUFM), котрі беруть на себе відповідальність за неперервне навчання педагогічних кадрів, включаючи організацію педагогічних досліджень силами вчителів-практиків. Ці заклади післядипломної освіти й підготовки педагогів органічно інтегруються в концептуально-організаційні засади, спрямовані на дослідництво та інновації в підготовці педагогічних кадрів.

В останні роки французька система післядипломної освіти акцентує увагу на таких аспектах педагогічної діяльності, як професійна пам'ять, її розвиток і шляхи покращення, елементи драматизації на уроках, розвиток риторичних умінь, вивчення й використання невербальних засобів спілкування (інтонації, голосу, міміки, жестів, пози). Традиційними формами підвищення кваліфікації є фронтальна, групова, парна та індивідуальна, котрі використовуються максимально ефективно, а серед методів переважає метод інтенсифікації учбового процесу.

Вимоги щодо ПР вчителів. У більш ніж половині країн ЄС не існує мінімальної вимоги для вчителів брати участь в професійному розвитку. У тих країнах, які встановили мінімальні вимоги (в деяких штатах Австрії,

Французькій громаді Бельгії, Фінляндії, Угорщині, Нідерландах, Шотландії, Швеції, Швейцарії) вимога складає найчастіше п'ять днів в році, з діапазоном від 15 год. на рік (Австрія) до 104 год. в Швеції і 169 год. (10 % від загального обсягу роботи вчителів) в Нідерландах. В Угорщині ПР є обов'язковим для вчителів і становить мінімум 120 год. професійного розвитку протягом семи років.

Вчителі у більшості країн ЄС роблять певний фінансовий внесок до витрат на транспорт, за навчання або навчальні матеріали в визнаних програмах професійного розвитку. Основними винятками є Швеція і Північна Ірландія, де вчителі, як правило, не здійснюють таких затрат. У близько однієї чверті країн ЄС завершення заходів щодо професійного розвитку потрібно для просування по кар'єрних щаблях вчителів або пересертифікації: для просування по службі в Англії і Уельсі (для директорів), Північній Ірландії, Швейцарії.

Більшість країн ЄС відзначають, що участь в професійному розвитку, як правило, вважається корисною стосовно прогресії кар'єри, тому пов'язують професійний розвиток з пріоритетами розвитку школи і відповідно координують післядипломну освіту в школі. У 3/4 країн діяльність щодо професійного розвитку планується в контексті шкільного розвитку, хоча і не виключно таким чином.

Управління школою, а в деяких випадках місцеві шкільні органи влади, відіграють важливу роль в плануванні заходів з професійного розвитку. Існують різні позиції, які помітні між країнами щодо фінансування професійного розвитку на рівні старшої середньої школи. У Бельгії (Фламандська громада), Данії і Швеції, більше 95 % учнів старших класів середньої школи навчаються в школах, які мають окремий бюджет для професійного розвитку. На противагу цьому, відповідна частка становила менше 20 % у Франції, Португалії та Іспанії. У цих країнах професійний розвиток, як правило, організовується і фінансується органами освіти, а не школами.

Однак, майже у всіх країнах, значна кількість шкіл організують заходи щодо підвищення кваліфікації персоналу незалежно від того, чи мають вони певний бюджет для цієї мети. Не існує також жодної країни, яка пропонувала б підготовку в школі виключно відповідно з цілями розвитку школи. Майже у всіх країнах окремий вчитель вирішує, яку діяльність в сфері професійного розвитку він або вона хоче продовжувати.

Більшість країн пропонують вчителям низку різних заходів професійного розвитку всередині і за межами школи. У багатьох країнах вчителі можуть отримати відпустку, творчу відпустку або дослідницький грант, щоб здійснювати навчання і науково-дослідну діяльність.

Участь вчителів у професійному розвитку. Більшість дослідників сперечаються з приводу обов'язкового чи умовного характеру професійного розвитку вчителів. На нашу думку, це залежить від мети й очікувань учителя в педагогічній професії, в якості яких виступають уміння, навички й необхідні педагогічні знання; вимоги до атестації вчителів або необхідність приймати участь в певних заходах з особистісного чи професійного зростання тощо. Проте, негативний аспект щодо участі в професійному розвитку полягає у відсутності належної системи професійного розвитку вчителів. За даними дослідницької групи EURYDICE, ця проблема є особливо гострою в Австрії, де опитування показало, що дві третини вчителів не мають належних можливостей для професійного розвитку.

За даними ОЕСР, участь вчителів у професійному розвитку коливається в широких межах в різних країнах, а також всередині країн. Зокрема, дослідження ОЕСР проведено в 24 країнах щодо трьох основних аспектів професійного розвитку вчителів: *форма, зміст і умови* (психологічні або організаційні). Дослідники доводять, що хоча професійний розвиток вчителя відбувається безпосередньо у процесі діяльності в школі, це явище є набагато складнішим, адже він виступає ключовим елементом тривалої систематичної діяльності, зокрема в процесі підготовки вчителів до професії, включаючи базову професійну освіту, вступ до професійної діяльності,

підвищення кваліфікації і неперервний професійний розвиток в шкільному середовищі. Спостерігається значна різниця між професійним розвитком вчителів різних дисциплін (за даними Естонії, Польщі, Ірландії, Литви та ін.).

Іншим дослідженням PISA 2000 р. показано, що в середньому близько 40 % учителів відвідали програму професійного розвитку за попередні три місяці. Проте, діапазон участі в різних країнах коливається дуже широко, від менш ніж 10 % вчителів у *Греції* до 70 % - у Новій Зеландії. Більш детальну інформацію про участь вчителів у професійному розвитку можна отримати в дослідженні ОЕСР старших класів середніх шкіл у 15 країнах (ОЕСР, 2004).

Зокрема, як повідомили директори шкіл, близько однієї третини вчителів старшої середньої школи взяли участь у пов'язаних з ІКТ заходах професійного розвитку в 2000/2001 рр., і близько половини педагогів взяли участь у професійному розвитку, пов'язаному з іншими темами. Представлені показники участі були найвищими в Швеції, Фінляндії, Данії, Норвегії та Швейцарії (принаймні 50% вчителів взяли участь в пов'язаних з ІКТ заходах професійного розвитку), а найнижчі - в *Італії*, Франції та Угорщині. Проте, ці показники можуть недооцінювати ступінь участі вчителів, оскільки останні можуть брати участь в професійному розвитку без обов'язкового інформування директора школи.

У Франції та Іспанії, наприклад, діяльність в області професійного розвитку зазвичай здійснюється освітніми органами у безпосередньому контакті з учителями. В цілому, є припущення, що спостерігається більш широка участь вчителів у професійному розвитку, ніж означатимуть мінімальні вимоги до участі в ПР. У ході опитування директорів шкіл було з'ясовано, який відсоток вчителів в їхній школі взяли участь в програмі професійного розвитку протягом останніх трьох місяців. Загальна тривалість програми повинна тривати, принаймні, один день і бути зацентрована на викладанні та освіті" (ОЕСР PISA Database, 2001).

Одним з труднощів при аналізі професійного розвитку є потенційно значна різноманітність видів діяльності, що «охоплює аналіз участі вчителів

старших середніх шкіл в дев'яти поширених видах професійного розвитку. Найбільш поширеною формою були *курси підвищення кваліфікації (in-service courses)* чи *майстерні (workshops)*: 94% учнів старших класів середніх шкіл були зараховані в школи, де директори повідомили, що принаймні один учитель цієї школи пройшов таку форму участі. Було повідомлено також про менш поширені формальні види професійного розвитку: *регулярна співпраця серед вчителів щодо навчання (81 %)*, а також *спільні дослідження і / або розвиток (72 %)*.

Найменш часто поширеними формами були *спостережувальні візити в інші школи (52 %)*, *наставництво і / або взаємне спостереження (peer observation)* і *коучинг (53 %)*, *участь у професійних мережах (54 %)*. Так як ці показники засновані щонайменше на тому, чи принаймні один учитель школь брав участь в ГН, вони, ймовірно, перебільшують ступінь участі в ПР усіх вчителів. Середній відсоток учнів старших класів середньої школи серед країн ЄС відмічався там, де директори повідомили, що принаймні, один вчитель брав участь у діяльності з професійного розвитку протягом 2000/2001 навчального року. Країнами, що брали участь в опитуванні ISSUS були: Бельгія (Фламандська громада), Данія, Фінляндія, Франція, Угорщина, Ірландія, *Італія*, Нідерланди, Норвегія, *Португалія*, *Іспанія*, Швеція і Швейцарія, (ОЕСР, 2004).

Деякі країни створюють більш узгоджені рамки для документування та сертифікації ефективної діяльності щодо професійного розвитку. Портфоліо, наприклад, дозволяють вчителям стежити за діяльністю професійного розвитку на систематичній основі та ділитися результатами з іншими. Портфоліо також передбачає документацію проектів розвитку, що проводяться вчителями. Документуючи професійний розвиток окремого вчителя більш всеосяжним чином, вчителі стали більш обізнаними про свої особисті сильні сторони і потреби розвитку. Портфоліо також дозволяють потенційним роботодавцям отримувати набагато більш точне розуміння індивідуального досвіду педагога, інтересів, мотивації, знань і навичок.

Натомість, дані проекту Таліс (TALIS) показують, що участь вчителів у професійному розвитку йде рука об руку з їхньою майстерністю більш широкого спектру методів для використання в класі, навіть якщо не ясно, якою мірою професійний розвиток запускає або реагує на прийняття нових методів. Дані Таліс також засвідчили про тісні зв'язки між професійним розвитком і позитивним шкільним кліматом, переконаннями вчителів, співпрацею між вчителями та задоволеністю роботою вчителів. Проте, відмічається, що школи і системи повинні краще відповідати витратам і вигодам, а також попиту і пропозиціям щодо професійного розвитку. Результати TALIS показують, що у всіх країнах, відносно небагато педагогів беруть участь у видах професійного розвитку, які, на їхню думку, мають найбільший вплив на їх роботу, а саме *кваліфікаційних програмах і індивідуальних і спільних дослідженнях*, навіть якщо ті, хто вкладає значний час і гроші у ці курси, вважають їх ефективними.

Незважаючи на високий рівень участі в заходах професійного розвитку, потреби значної частини вчителів у ПР часто не в повній мірі задоволені. Дослідження ТАЛІС показало, що:

- Близько 55% опитаних вчителів повідомили, що вони хотіли б більше професійного розвитку, ніж вони отримали протягом 18-місячного періоду обстеження. Ступінь незадоволеного попиту відчутний в кожній країні, ранжується в межах від 31% до більш ніж 80%.
- У всіх країнах, вчителі, які були більш схильні повідомляти про незадоволений попит у ПР, працювали в державних школах, були жінками, у віці до 40 років.
- У всіх країнах аспектами роботи вчителів з найбільшою потребою для розвитку є "викладання для студентів з особливими потребами", а потім "педагогічні навички інформаційних та комунікаційних технологій" і "студентська дисципліна і поведінка".

Навіть якщо не існує жодної країни, в якій професійний розвиток вчителів є повністю безкоштовним, дані Таліс показують, що вчителі в

більшості країн вважають, що має важливе значення рівень підтримки, яку вони отримують, з точки зору фінансів і запланованого часу, спеціально присвяченого діяльності в області професійного розвитку. В середньому близько двох третин педагогів в країнах-учасницях нічого не платять за цю діяльність, аналогічна частка отримує виділений час для ПР. Школи та державні органи чітко здійснюють значні інвестиції в підвищення кваліфікації вчителів.

Отже, з'ясовано, що в цілому якість учителя значно впливає на успішність учнів, але спроби приписати цей загальний вплив конкретним характеристикам вчителів є лише частково успішними. Їх можна розглядати як такі, що є наслідками для двох типів політики вчителя: найму, підбору і відбору, з одного боку, і професійного розвитку з іншого боку. У першому випадку вчителі приходять в «готовому вигляді», і, виходячи з припущення, що директори шкіл знають, як вибрати хороших вчителів, рішення найму можуть бути дуже корисні для роботи школи.

По-друге, професійний розвиток і навчання будуть в основному вирішувати конкретний зміст і навички, і тому, ймовірно, мають більш часткові ефекти на загальну успішність в школі. Висновок дослідження, що країни, в яких школи мають автономію в прийомі на роботу вчителів в цілому працюють краще, можна було б розглядати як підкреслення важливості рішень набору учителя.

Різноманітність теоретичних підходів та концептуальних ідей щодо особливостей організації професійного розвитку вчителів в ЄС, на нашу думку, послужить науково-методологічним орієнтиром у розробці і поширенні ідей професіоналізації на європейському континенті, у тому числі країнах Південної Європи та Україні.

3.2. Особливості професійної підготовки вчителів в Австрії

Аналіз університетської педагогічної освіти протягом окресленого історичного періоду потребує здійснення кількох напрямків дослідження,

зокрема, історії становлення педагогіки на філософському та теологічному факультетах у часовій послідовності, її трансформування залежно від соціально-економічних умов, специфіки викладання порівняно з іншими педагогічними закладами, наприклад, учительськими семінаріями. Такий пошук спрямовується на ознайомлення з філософією та методологією університетської освіти, що в свою чергу потребує визначення основної мети, функцій університету та ціннісних орієнтацій.

Віденський університет (1365 р.), університети у містах Грац (1585 р.), Зальцбург (1619 р.), Інсбрук (1669 р.), Львів (1661 р.), Чернівці (1875 р.) виникли як освітні центри держави, головним завданням яких була підготовка фахівців вищого рівня, в тому числі педагогів і керівників середніх і нижчих шкіл.

Уже на початку ХІХ ст. (для прикладу розглянемо навчальний процес у Львівському університеті), зокрема в 1812 р., було започатковане викладання педагогічних дисциплін. Навчальні курси "Педагогіка" або "Наука про виховання" були частиною богословської підготовки і ґрунтувалися на підручниках А. Г. Немаєра та Е. Мільде. Перші лекції з педагогіки для студентів філософського і теологічного факультетів читав випускник Празького університету В. М. Фойгт, який був першим викладачем цієї дисципліни і в Краківському університеті. Протягом першої половини ХІХ ст. професорами педагогіки були віце-ректор греко-католицької духовної семінарії Я. Фредерович, теолог і релігійний діяч Й. Ярина, фахівець з естетики і ораторського мистецтва І. Поллак, а також Г. Яхимович. Їхні наступники – богослови Ф. Амтманн, Л. Малиновський та Ф. Костек – продовжували зв'язок педагогіки і теології.

Саме у період становлення університетської педагогічної освіти в Австрії викладачі університетів публікують велику кількість дидактичних підручників. Серед них найактивніший у цьому виді діяльності був професор Віденського університету А. Гьофлер, який виявив не лише наукову компетентність, а й велику педагогічну майстерність. Зусилля цього педагога

спрямовані насамперед на те, щоби педагогіка при підготовці кандидатів на посаду вчителя гімназії посіла належне місце серед інших наук і була визнана рівноцінною щодо них. Фахові науки, як і педагогічні дослідження, мають, на думку А. Гьофлера, однаковою мірою "на серйозному рівні" практикуватись, оскільки обидві становлять основу праці вчителя.

Аналіз матеріалів з підготовки учителів гімназійупродовжпочатку ХІХ ст. до 1848 р. дає змогу стверджувати про відсутність спеціально регламентованих курсів з перспективою отримати постійне місце роботи. Проте певною мірою був відкритий шлях для світських учителів – у 1813 р. дозволено у зв'язку з браком духівників назначати префектами, тобто директорами гімназій, світських викладачів. На кафедрах університетів усіх кандидатів на посаду вчителя у державну гімназію розподіляли на основі конкурсу між претендентами. Винятокстановили лише ті вакансії, що належали єпископу, монастирю чи іншій церковній інстанції. Проте умови на конкурсних іспитах часто спрощували, зголошувалася незначна кількість претендентів, оскільки посада учителя гімназіїв той період не вважалася престижною. Здебільшого це були молоді люди, які мали за мету здобути науковий ступінь доктора і таким чином поліпшити своє матеріальне становище.З огляду на це такі учителі часто нехтували педагогічними принципами і викладання для них було лише тягарем.

У державних гімназіяхвиникали проблеми щодо вакансій на учительські посади для священиків, які могли б вести заняття на належному рівні. Для них заробітна платня була визначена на значно нижчому рівні, ніж для інших категорій учителів, окрім того, вони не мали права на отримання пенсії. Таким чином, дефіцит учителів був доволі великим. Це становище сталобільш катастрофічним, коли ввели систему предметного викладання, оскільки це потребувало науково підготовлених і педагогічно досвідчених учительських кадрів.

Так, у 1807 р. здійснено перші спроби поліпшити цей стан справ, щозумовило численні дискусії, результатом яких були окремі пропозиції.

Зокрема, більше уваги у суспільстві приділити освіті, "звільняти непридатних, з погляду педагогіки, учителів або тих, хто уникає підвищення своєї кваліфікації"; підтримувати тих студентів в університетах, які готуються на посаду вчителя.

До конкурсу допускали лише австрійських громадян віком до сорока років, які мали бездоганну моральну характеристику і вміли декламувати (за винятком євреїв). Здобувачі мали пред'явити посвідчення про успішне закінчення гімназії та вивчення філософії в університеті; учителі гуманітарних предметів додатково подавали посвідчення про університетський курс:

- загальної та австрійської державної історії,
- класичної літератури, грецької філології та естетики.

Екзаменаційні вимоги були окреслені доволі чітко. Для письмових контрольних робіт та усного опитування визначено загалом такі завдання:

- переклад на німецьку мову творів класика, який писав латиною;
- відповідь на питання з грецької та латинської граматики;
- переклад грецького тексту;
- розв'язування арифметичних завдань;
- відповідь на запитання з географії та новітньої історії.

До учителів, які готувалися викладати в гуманітарних класах, ставилися дещо вищі вимоги. Усний екзамен передбачав п'ятнадцятихвилинне повідомлення на вільну тему. Після цього екзаменаційна комісія на чолі з директором вирішувала питання про надання кандидатові рекомендації на посаду вчителя [29].

У декреті Придворної канцелярії було зазначено, що кожний, хто бажав працювати на посаді вчителя гімназії, мав документально засвідчити про вивчення університетського курсу педагогіки.

Інструкція від 1811 р. давала можливість готувати майбутніх учителів гімназій з окремих предметів.

Учителі, які належали до церковних орденів, отримували цю посаду учителя за рекомендацією вищих за саном керівників, котрі відповідали за їхні фахові та педагогічні здібності. Цей стан справ не влаштував державу, і перші обмеження вищеперелічених привілеїв відбулися в 1816 р. Згідно з розпорядженням, місцеві органи влади мали право здійснювати переатестацію і навіть виводити зі складу колективу тих рекомендованих членів орденів, які не відповідали вимогам. За іншим розпорядженням (від 28 серпня 1818 р.), членів орденів зобов'язували перед вступом на посаду учителя скласти на конкурсних умовах іспит.

Таким чином, очевидним вважаємо той факт, що намагались створити протягом цього періоду міцні правові основи для розвитку гімназійної освіти.

У другій половині XIX ст. відбулись суттєві структурні зміни в університетській освіті. Варто зазначити, що нововведення мали не лише якісний характер, й були зумовлені економічним розвитком і науковим прогресом. Це сприяло розбудові освітніх інституцій нового типу на ґрунті середнього шкільництва.

Саме у цей період Австрійська держава прагне забезпечити якісно новий рівень професійної підготовки учителів гімназій. Так, міністерство освіти з цією метою розробило положення про університетське навчання для майбутніх учителів гімназій, а також визначило правила щодо створення екзаменаційних комісій і складання державних іспитів.

Головною проблемою на цьому етапі була нестача вчителів гімназій та низький рівень їхньої підготовки. Причиною цього вважаємо стабільне зростання кількості гімназійних класів, а також предметів викладання. До того ж, представники клерикального сектора не завжди були готові складати екзамени на право викладання, започаткований у 1849 р. (за винятком членів езуїтського ордену). І лише організування семінарів з підготовки майбутніх учителів гімназій в університетах і призначення для них стипендій сприяло певному поліпшенню ситуації.

Варто зауважити, що учителів для середніх шкіл готували, як було зазначено, також на філософських факультетах університетів. Кандидати на цю посаду мусіли підтвердити свою здатність викладати предмети на державному іспиті. Так, Екзаменаційна комісія з перевірки претендентів на посади вчителів для середніх шкіл ("Lehramts-Prüfungs-ComissionfürMittelschule") була створена у м. Відень у 1849 р, у м. Інсбрук – у 1850 р. і м. Грац – в 1865 р. Основні вимоги було визначено згідно з тимчасовим законом про екзамен для кандидатів на посаду вчителя гімназії від 30 серпня 1849 р. Іспит на підтвердження "теоретичної і практичної навчальної здатності" був передумовою для прийому на вказану посаду. Він полягав у виконанні дидактико-педагогічної домашньої роботи. Тематика робіт традиційно висвітлювала питання змісту обраних предметів для викладання[9].

Слід зазначити, що церковні ордени здійснювали нагляд і утримували велику частину гімназій до середини ХІХ ст. Проте для вчителів ордену процес навчання був часто лише другорядною, а іноді й не дуже бажаною діяльністю. Коли держава після 1848 – 1849 рр. почала контролювати середнє шкільництво, ордени здебільшого припинили свою роботу, щоб позбутися значної фінансової, а також особистої залежності. З 1849 р. тимчасово, а з 1856 р. обов'язково від учителів ордену вимагали скласти іспит на звання учителя з двох основних предметів (або одного головного і двох другорядних).

Перед кандидатами на учительську посаду в середній школі висували суворі вимоги. Крім підтвердження здатності здійснювати наукову діяльність (подання виконаних домашніх робіт; педагогічно-дидактичний вид завдань у 1897 р. замінено на колоквиуми з філософії і психології, а також педагогіки, насамперед історії педагогіки, починаючи з ХVІ ст.), потрібно було мати ґрунтовні знання з обраних предметів (контрольні роботи, зокрема, тривали 12 год.; з 1897 р. їхню тривалість зменшено до 8 год. із головних предметів і 4 год. для другорядних; усні екзамени складали при комісії, де перевіряли

мовленнєву грамотність). Крім того, кандидат на показовому відкритому уроці в гімназії мав продемонструвати вміння навчати (пробні уроки відмінено в 1884 р.). Лише тоді цього кандидата на посаду учителя допускали до практики у річному стажуванні, де той традиційно виконував роль учня. Він мав змогу вивчати досвід роботи визначних педагогів, закономірності процесу навчання у школі, а також право давати самостійно до 6 уроків у тиждень.

Через недостатню кількість на належному рівні атестованих учителів цей процес було спрощено (зменшено обсяг домашньої роботи до 1–3 аркушів або замінено її на ґрунтовні семінарські роботи). Проте високого рівня знань не було досягнуто навіть при вивченні нових предметів. Так, у 1870–1871 рр. для допуску на посаду учителя складали такі іспити: із сучасних мов, креслення від руки, співів і фізичної культури. Зауважимо, що викладачі як навчальних закладів для вчителів, так і професійних середніх шкіл змушені були підтверджувати університетську освіту. Спочатку не було жодної диференціації в екзаменаційних вимогах стосовно учителів гімназій і реальних шкіл, оскільки певні екзаменаційні предмети (сучасні мови, хімія, нарисна геометрія та ін.) повністю відповідали нормам останніх, тому що їх читали лише в цих школах.

На шляху професіоналізації вчителів виникало багато проблем. У перехідний період, коли значно зменшилася кількість учителів орденів (зокрема, в 1861 р. в австрійських гімназіях працювало 62,5% представників духовного сану, а в 1871 р. – лише 36% [9]), через нестачу викладацьких кадрів на цю посаду призначали багатьох "неатестованих". Крім того, доволі обмеженою була кількість штатних учительських посад за замовленням держави, а на належному рівні підготовлені спеціалісти змушені були працювати на непостійних і низькооплачуваних посадах позаштатних учителів.

Наприклад, у 1889–1890 р. 47,6% учителів у гімназіях і реальних гімназіях та 32,5% у реальних школах працювали так званими суплентами.

Хоча для гімназійних працівників як державних службовців заробіток був регулярним і гарантованим, однак доволі незначним. Слід зазначити, що в результаті ухвалення закону про заробітну платню в 1873 р. відбулося певні поліпшення матеріального становища учителів; проте працівників середньої школи не було передбачено, як наприклад, для юристів державної служби кар'єрне зростання та відповідно надання дотацій за здобутими категоріями.

Учителі середньої школи в другій половині XIX ст. часто були невдоволені матеріальним становищем, зокрема отримуваною заробітною платнею. Останню згідно із законом зрівняно оплатою праці представників інших академічних професій. Проте чиновники адміністративного управління, маючи більш вигідні кар'єрні можливості, отримували вищий дохід. Так, річний дохід учителя середньої школи був майже на 100% більший, ніж народної; в гімназіях фахівці II рангу (переважно менших за кількістю учнів школах) отримували 800, I рангу – 900 гульденів, а у м. Відень навіть 1000. За законом учителі середньої школи мали змогу поліпшити матеріальне становище шляхом зачислення до IX рангу (всіх рангів було XI, найвищим вважали I). Мінімальний річний дохід у цьому разі становив 1000 гульденів; викладачі з вищою освітою після третьої доплати, маючи стаж роботи і «на основі значущих досягнень», могли здобути VIII ранг.

Це давало змогу певним учителям поліпшити їхнє матеріальне становище. Проте більш дотовані ранги були недоступними для цих працівників, на відміну від інших службовців, що спричинювало невдоволення перших. Чимало вчителів, не здобувши спеціальної освіти, отримували лише незначну винагороду за свою працю. З огляду на це можна зробити висновок, що незадоволеність матеріальним становищем була постійною проблемою для вчителів середньої школи.

Період другої половини XIX ст. характеризується створенням при університетах предметних екзаменаційних комісій. Комісія для тестування майбутніх педагогів з предмета "стенографія" була утворена в 1860 р. у

м. Відень, Грац, Інсбрук 1860 р., "фізичне виховання" – у 1870 р. м. Відень, Грац, "співи" – в 1871 р. м. Відень, "креслення від руки" – в 1881 р. у м. Відень. З 1883 р. тривалість університетського навчання для вчителів збільшилася до чотирьох років. У 1884 р. юридично закріплено та ретельно виписано положення щодо екзаменів для кандидатів на учительську посаду в гімназії та реальні школи. Проте в 1894 р. вони були переглянуті. Подальші структурні зміни щодо організації освітнього процесу в університетах і надалі зумовлювали широкі дискусії. Зокрема, набула поширення ідея реорганізації навчання на філософському факультеті у Віденського університету на зразок німецьких вищих шкіл, а саме поділити факультет на два напрямки підготовки: природничо-математичний і філологічний. Однак ця пропозиція професорським складом не була підтримана.

Вивчення правила організації та проведення кваліфікаційних екзаменів для вчителів середньої школи за різні періоди (1849, 1853, 1856, 1870, 1884, 1897 рр.) дає змогу стверджувати, що ці вимоги, зазнавши певних змін, були взаємопов'язані з процесами, що відбувалися в університетах. Відповідно ці перетворення відображали соціально-економічний та освітній рівень розвитку Австрійської держави у різні історичні періоди, що вплинуло й на зміст навчальних дисциплін.

Досліджуючи цю проблематику, проаналізуємо ступінь підготовленості студентів з предметів філософсько-педагогічного спрямування, оскільки якість знань з цього циклу наук була визначальною при допуску кандидатів до складання кваліфікаційного екзамену для вчителя гімназії. Отже, кожному кандидату (згідно з даними програми Львівського університету) необхідно було підтвердити рівень оволодіння знаннями з філософії, психології та педагогіки в обсязі не менше, ніж 8 год. на тиждень, протягом періоду, встановленого адміністрацією вищого закладу освіти. Це стосувалося всіх студентів, незважаючи на те, вивчали вони предмети гуманітарного чи природничо-математичного циклів.

Перед складанням іспиту кандидат мав змогу підготуватися самостійно за спеціальними програмами. Аналіз останніх свідчить про високий рівень вимог до майбутніх учителів. Так, три види екзаменів (письмове домашнє завдання з кожного головного предмета, екзамен під наглядом та усний), на нашу думку, зводили до мінімуму можливість необ'єктивного оцінювання. Вступний іспит з філософії та педагогіки давав змогу виявити не лише рівень знань, а й уміння застосовувати їх у шкільній практиці. Крім цього, оцінювався ступінь оволодіння 2 – 3 іноземними мовами (для кандидатів гуманітарного профілю було визначено 5 – 6 мов). Вступне випробування з філософії та педагогіки складали також претенденти на викладання математично-природничих дисциплін. Обов'язковим був для них, окрім цього, іспит і з мови викладання та німецької. Таким чином, різні види і форми проведення іспитів давали екзаменаторам змогу пересвідчитися в умінні кандидатів працювати з додатковою літературою, письмово викладати знання теорій, явищ, фактів і правил, а також визначити ступінь їхнього оволодіння методами наукового аналізу.

У 1871 р. у Львівському університеті було розмежовано педагогічну підготовку майбутніх богословів і вчителів гімназій. На теологічному факультеті її зміст залишався без змін, а на філософському розпочався етап становлення світської педагогічної науки. Протягом 1871 – 1892 рр. цим процесом керував Є. Черкавський. Прагнення забезпечити практичне застосування отримуваних студентами педагогічних знань підтверджує розроблена тематика таких навчальних курсів:

- загальна педагогіка;
- практична педагогіка;
- педагогічні вправи;
- педагогічна психологія;
- гімназійна педагогіка;
- основи дидактики;
- завдання психології виховання;

- психологія у вивченні логіки, етики і педагогіки.

Вказана варіативність переліку навчальних дисциплін педагогічного циклу, що були взаємопов'язані із філософськими та психологічними лекційними курсами, залишалась без особливих змін до 1918 р.

Зміцнення засад педагогічної підготовки психологічними дослідженнями пов'язані з науковою і викладацькою діяльністю Ю. Охоровича (1875 – 1882). Однак, практична психологія і заснована на аналогічних засадах педагогіка в той період не знайшли у академічних колах розуміння та підтримки. Серед професорів педагогіки Львівського університету наприкінці ХІХ –початку ХХ ст. були учні та послідовники Є. Черкавського – А. Скурський і Б. Маньковський. Приват-доцентом працював відомий дидакт та історик освіти А. Даниш.

З 1890 р. педагогіку в цій освітній установі українською мовою викладав І. Бартошевський. Він був автором українських підручників з педагогіки для студентів університету (видання 1891 та 1909 рр.) та багатьох праць педагогічного спрямування. Екзаменаторами кандидатів на посаду вчителя гімназії, а пізніше і реальної школи в 1868 – 1874 рр. були також професор О. Огоновський (декан філософського факультету) і професор з історії Австрії українець І. Шараневич.

Таким чином, можна стверджувати, що й за Австро-Угорщини кваліфікацію вчителя для роботи в середніх школах можна було отримати лише успішно склавши екзамени, до котрих допускали студентів, які обов'язково мали навчатися на філософському факультеті.

На початку ХХ ст. педагогічна підготовка у Львівському університеті набула нових форм. Зокрема, зусиллями Б. Маньковського створено педагогічний семінар. Студенти мали змогу на семінарі демонструвати результати своїх наукових досліджень, але педагогічної практики все ще не було.

Протягом 1902 р. і аж до розпаду Австро-Угорської монархії підготовкою педагогів керував засновник Львівсько-Варшавської

філософської школи К. Твардовський. Його лекційні курси з дидактики, історії та теорії виховання викликали великий інтерес серед студентів завдяки їхній логічній побудові та доступній подачі навчального матеріалу, а також чіткості мовних формулювань. З огляду на це вченого вважали визначним педагогом цього періоду. Так, уже у зимовому семестрі 1895 – 1896 н. р. К. Твардовський читав лекції на теми: "Критичний огляд історії розвитку філософії від найдавніших часів до кінця XVIII ст.", "Теорія індукційних досліджень" та ін. Уперше взимку 1898 – 1899 н. р. він провів заняття з експериментальної психології, які стали систематичними з 1901 – 1902 н. р. Учений у 1907 р. також створив психологічну лабораторію. З перших років викладацької діяльності в університеті К. Твардовський значну увагу приділяв питанням логіки. У 1899 – 1900 н. р. він прочитав лекцію «Реформаторські спроби на тлі формальної логіки». Ця та інші наукові праці з логіки сприяли подальшому її розвитку у вищих освітніх закладах, про що свідчить зміст навчальних програм філософського факультету Львівського університету. Згідно з планом філософсько-педагогічної підготовки цієї вищої школи, зокрема за 1917 – 1918 н. р., було прочитано такі курси і передбачено інші види роботи:

1. К. Твардовський: "Традиційна логіка" (1 год.), "Теорія пізнання" (4 год.), філософський семінар (2 год.), "Експериментальна психологія" (1 год.), самостійна робота з експериментальної психології (вільний від занять час);

2. М. Вартенберг: "Вступ до філософії" (4 год.), "Про філософію Шопенгауера" (1 год.), філософський семінар (2 год.);

3. Б. Маньковський "Історія педагогіки в Польщі у другій половині XVI ст." (2 год.).

Хоча виховання та навчання й надалі базувалися на християнських духовних засадах, а релігія була головним предметом у всіх навчальних планах, саме вивчення цих дисциплін стало науковим, як і формування педагогічних знань учителів, найбільший вплив на яких мала філософія

Гербарта, а згодом – наукова філософія, культивована у Львівсько-Варшавській філософській школі, яку заснував у 1895 р. К. Твардовський – учень відомого австрійського філософа Ф. Brentano. Вивчення філософської та педагогічної спадщини цих науковців дає змогу зрозуміти принципи побудови навчальних планів і програм, а також зміст і методи навчально-виховного процесу в Львівському університеті.

Штат педагогічних працівників цього вищого навчального закладу освіти складався з професорів, приват-доцентів, асистентів і лекторів. Право викладати в університеті, або доцентуру (*veniadocendi*) можна було отримати після здобуття звання доктора та пройшовши захист дисертації, затверджений Міністерством освіти у м. Відень. Кількісний склад викладачів Львівського університету постійно збільшувався. Якщо в 1850 – 1851 н. р. було всього 27 викладачів, то в 1913 – 1914 н. р. – 169. Студентство також поділялось на певні категорії: звичайні студенти (ординарні), надзвичайні студенти (екстраординарні) та вільні слухачі. Здебільшого вільнослухачами були жінки, які відвідували лекції за домовленістю з викладачами. В 1851 р. в університеті навчалось на філософському факультеті – 89, теологічному – 308 осіб, у 1890 – 1891 н. р. відповідно: 189 і 358, у 1900 – 1901 н. р. 309 і 340, а в 1913 – 1914 н. р. – 1229 і 358.

Слід зазначити, що у співвідношенні до загальної кількості студентів відсоток тих, хто зголошувався згодом складати кваліфікаційні іспити, був доволі незначним: у 1894 – 1895 н. р. 19,7%, 1904 – 1905 – 15,3%.

Протягом другої половини XIX ст. тривала боротьба за надання жінкам права на університетське навчання. В 1897 р. їм дозволено навчатися на філософському факультеті.

В університеті навчання для більшої частини студентів було платним. Зовсім не платили за здобуття освіти на теологічному факультеті. На світських факультетах такими пільгами користувалася лише частина студентів (хто подав свідоцтво про бідність і успішно складав семестрові іспити). Крім плати за навчання, оплачували також імматрикуляцію

(урочисте прийняття в студенти), іспити, колоквиуми, семінарські заняття, платили за право користування бібліотекою тощо.

Для тих, хто вчився на "відмінно", призначали студентські стипендії. Фонд стипендій складався переважно з пожертвувань приватних осіб. Найбільш відомими були стипендійні фонди ім. Кароля Людовіка, Словацького, Цалевича, Гаєцького та ін. Студенти мали право на гуртожиток, проте кількість місць у них була обмеженою.

На філософському і теологічному факультетах навчання тривало чотири роки. Навчальний рік поділявся на два семестри: зимовий (з 1 жовтня до 20 чисел березня) та літній (кінець квітня – кінець липня). Студенти мали право вибору навчальних дисциплін.

Аналітичний огляд хроніки Львівського університету за 1895 – 1918 рр. дає змогу стверджувати, що протягом зазначеного періоду вдосконалювалася філософсько-педагогічна підготовка майбутніх кандидатів на вчителів середніх шкіл, розширювалася тематика навчальних занять.

Як свідчать результати аналізу, підготовка фахівців вищої кваліфікації мала такі особливості і здійснювалась таким чином:

1. Підготовка майбутніх учителів завершувалася здобуттям філософсько-педагогічної та фахової освіти і складанням кваліфікаційних екзаменів відповідно до спеціальних "Приписів". Педагогіку викладали священики з теологічного факультету університету;

2. Філософсько-педагогічна підготовка удосконалилася, що засвідчують продовження терміну навчання з трьох до чотирьох років (з 1884 р.) та заміна "пробної лекції" під час кваліфікаційних екзаменів роком стажування перед одержанням кваліфікаційного свідоцтва;

3. З 1895 р. філософсько-педагогічна підготовка здійснювалася відповідно до концепції підготовки кадрів доктора філософії, засновника Львівсько-Варшавської філософської школи К.Твардовського. У цей період кандидати на вчителів гімназії почали вивчати психолого-педагогічні

дисципліни, було вдосконалено й розвинуто філософію, логіку, педагогіку, запрацював педагогічний семінар.

Питання організації та проведення кваліфікаційних екзаменів кандидатів на посаду вчителя середньої школи були затвердженні у 1897 р., а пізніше також у 1911 р. – саме тоді введено обов'язковим іспитом філософію та педагогіку.

У середині ХІХ ст. запроваджено суттєві зміни в діяльності викладацьких кадрів. В результаті університетської реформи міністра освіти графа Туна скасовано тогочасне регламентоване положення стосовно викладачів, що забезпечило для них широкую самостійність як науковців в автономних університетських структурах. Із запровадженням захисту дисертацій (1848 р.) доступ до професії викладача вищої школи чітко врегульовано. Хоча заробітна платня викладачів залежала від системи оплати службовців, починаючи з 70-х рр. ХІХ ст., вона була настільки недостатньою [28], що багато з них, зокрема на філософському факультеті, перейшло на посади службовців, яким платили значно більше.

Варто зауважити, що соціальне походження викладачів університетів суттєво відрізнялося від учителів нижньої та середньої ланок. Доволі часто викладачами ставали вихідці із середнього прошарку населення, хоча не завжди. Багато учителів середньої школи, які походили з нижчих верств суспільства, робили кар'єру для здобуття посади професора; крім цього шлюб з багатою жінкою міг забезпечити академічне зростання. Це черговий раз підтверджує, статус університетського професора у другій половині ХІХ ст. до першого десятиліття ХХ ст. був доволі високим. Крім цього, наукові заслуги відзначали призначенням на посаду придворного радника, запрошенням у Верхню палату парламенту або навіть наданням придворного титулу.

Так, для викладачів вищої школи із введенням колегіальних грошей (1850 р.) було підвищено дохід. Вони отримували за кожного студента (хоча звільнення також передбачалися) стільки гульденів у семестр, скільки лекцій

мав тижневий план навантаження [25, 55]. Крім того, кожний штатний професор був зобов'язаний у кожному третьому семестрі прочитати безоплатну одно-або двогодинну лекцію (*collegium publicum*). В університетах, де відбувся повний набір студентів, сума колегіальних грошей досягала для деяких представників професорсько-викладацького складу 8000 – 9000 гульденів на рік. Значно збільшилися надходження з оплати за прийняття екзаменів (240 гульденів для викладача з вченим ступенем). У 1840 – 1874 рр. відбулися суттєві підвищення у доплаті до зарплати академічним учителям. Початкова заробітна платня для штатних викладачів (за винятком теологічного факультету) була встановлена: у м. Відень – 2200 гульденів, у м. Грац та Інсбрук – 1800. Викладачі теологічного факультету отримували на 200 гульденів менше. Після кожних п'яти років до 25-річного стажу основна зарплата зростала на 200 гульденів. Окрім того, штатний професорський склад університетів було зараховано до VI рангу. Таким чином, вони були зрівняні у правах із радниками земельних адміністративних установ і для них були передбачені надбавки, які залежали від стажу роботи та величини освітнього закладу (у м. Відень – 800 гульденів, м. Грац – 480, м. Інсбрук, Зальцбург – 400).

Міністерство освіти мало право також надавати «окремим викладачам дещо вищі, ніж систематичні, доплати і пільги». Призначення заробітної платні у розмірі від 5000 до 6000 гульденів було звичайною справою. Траплялися випадки, що заробітна плата становила і 9000 гульденів [25]. Проте на відміну від планомірно забезпечених штатних викладачів, позаштатні професори і приват-доценти університетів перебували часто в гіршому матеріальному становищі. Позаштатні професори могли взагалі не отримувати заробітну плату або лише інколи певну компенсацію без претензії на право кар'єрного просування. Їм виплачували лише доплату за VII ранг (у м. Відень – 700 гульденів, м. Грац – 420, м. Інсбрук, Зальцбург – 350). На приват-доцентів держава взагалі не робила замовлень. Вони мали лише право виголошувати свої лекції в університеті. У разі, якщо їм були

необхідні засоби для подальшого навчання, приват-доценти змушені були самотійно це забезпечити. Фінансовою винагородою за їхню педагогічну роботу були винятково колегіальні гроші. Лише в 1874 р., коли дефіцит на академічних фахівців став помітнішим, держава передбачила бюджетні фонди для оплати викладачам у виняткових випадках і підтримки фінансово необхідних кандидатів для вищих навчальних закладів. Таким способом хотіли припинити вплив науковців. Проте деякі професорські колегії вважали ці заходи державним вторгненням у сферу вищої школи з метою "залучення бажаних осіб на кафедри".

Щодо статусу і важливості роботи учителів гімназій варто зазначити, що більшість учительського складу середньої школи була представлена приїжджими з різних регіонів тодішньої монархії, оскільки ця професія вважалася не дуже популярною у німецькомовному середовищі.

Значна кількість учителів середньої школи виконувала почесні обов'язки у суспільстві і цим заслуговувала на визнання. Часто вони були учасниками різних політичних акцій, з огляду на це газета "Нова вільна преса" ("Neue Freie Presse") критикувала такий "епідемічний пошук мандатів учителів середньої школи". Крім цього, вчителі організували архіви і музеї, впорядковували історичні матеріали; працювали в народній освіті і товариствах, а також як науковці. Так, за їхні заслуги на законодавчому рівні було розроблено документ, згідно з яким учителям середніх шкіл з 1866 р., присвоювали звання "професор". Чимало з них не втрачали зв'язків з університетом, оскільки хотіли певною мірою бути причетними до тих досліджень, які там проводили.

Статті, які вчителі публікували у річних звітах шкіл або у спеціалізованих журналах, часто були значними досягненнями у галузі науки, що підтверджувало щільний зв'язок між університетами і середньою школою. Престиж учителів середньої школи був високим насамперед за межами великих міст. Директори або земельні шкільні інспектори,

відзначившись у період своєї діяльності на цій посаді, отримували іноді дворянський титул.

Учителі середньої школи створювали професійні об'єднання. В 1860 р. у м. Відень професор університету доктор Гохеггерзаснував об'єднання "Вчителі гімназій та реальних шкіл Відня". Однак розроблені кілька варіантів статутів не мали правової підтримки. Лише в у 1861 р. проект статуту (дещо доповнений) було ухвалено. Об'єднання назвали "Середня школа" ("Die Mittelschule"). Головне його завдання полягало, згідно з положеннями першого параграфу статуту, в "сприянні інтересам середньої школи в усіх напрямках через більш активне спілкування вчителів". Цієї мети намагалися досягти шляхом виголошення доповідей і ведення дискусій з педагогічних, дидактичних і наукових питань. Однак на засіданнях об'єднання поступово почали розглядати не лише проблеми внутрішньої та зовнішньої реформи школи, а й учителів, які в них працюють.

Оскільки більшість викладачів університетів і вищих шкіл не лише брала участь в обговореннях, а й мала право вирішального голосу, об'єднання для неї не відіграли значної ролі. Усі питання, пов'язані з навчальним процесом і внутрішньою діяльністю, обговорювали на факультетських зібраннях за головування декана, а академічний сенат під керівництвом ректора мав "здійснювати контроль над усім, що належить до університету". Підлягала його контролюванню кореспонденція професорських колегій до міністерства. Часто такий стан справ не влаштовував викладачів, що зумовлювало пошук шляхів для збільшення свого впливу. Власну позицію вони висловлювали за допомогою преси. Крім цього, ректор Віденського університету мав мандат у Нижньоавстрійському Ландтазі, більшість представників професорського складу була пожиттєвими членами австрійської Верхньої палати, а також палати депутатів і австрійського Ландтагу, міністерських відомств.

Наприкінці XIX – початку XX ст. проблема підготовки вчителів для середніх навчальних закладів стає найбільш актуальною з огляду на

активізацію громадсько-педагогічного руху, одним із головних завдань якого була загальна народна просвіта. Розгорнулася широка дискусія про форми, зміст і методи підготовки педагогічних кадрів. Доволі поширеними була концепція, яка полягала у поєднанні наукової, спеціальної та фахової підготовки вчителів в умовах університетської системи, а також положення про те, що педагогічна підготовка має максимально поєднувати наукове і фахове становлення особистості. Це у свою чергу дало поштовх до розробки системи підготовки учительських кадрів. Зокрема, педагогічну освіту було запропоновано організувати з урахуванням місцевих умов і можливостей.

Аналіз університетської педагогічної освіти початку ХХ ст. дає змогу визначити певні як позитивні, так і негативні особливості цього процесу. З переходом до предметної системи навчання, з одного боку, дещо змінилась жорстка організація навчального процесу, позвавилось викладання. З іншого – внаслідок вільного відвідування лекцій рівень підготовки знижувався, порушувалася послідовність складання іспитів, студенти не вкладалися у встановлений термін навчання. Проте головною перевагою предметної системи було те, що вона передбачала реалізацію особистісного підходу і особистісну свободу, які стали ознакою академічного навчання.

3.3. 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. CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи та школи

дитинства, а SSIS – послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи. Це відповідає тенденціям, що панують у Європі відносно вчителів початкової школи та стосовно 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 років, витримали чималу критику великої частини академічної спільноти, пережили політичні перипетії. Їхнім результатом став розвиток позитивного досвіду *співпраці систем «університет» – «школа»*.

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, як зазначали, 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.

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 Європейського Союзу, 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 кваліфікативні 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 напрямами.

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.

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. Цей план:

- а) оцінює підготовку, здійснену 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) визначає інтегрований навчальний план, що може бути продовженим на один чи два семестри для студента, що бажає одночасно отримати більше, ніж одну габілітацію;
- в) передбачає, додатково до діяльності школи спеціалізації, подальшу підготовку на відповідних факультетах, у випадках, якщо у попередньому навчальному плані виявиться недостатньо дисциплін, важливих для отримання габілітації та для участі у відповідних конкурсах;
- г) координує 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 (так звана *graduatoria*).

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.

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 міжфакультетного 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 кваліфікативні змісти, необхідні для досягнення мети підготовки, навчальну діяльність і відповідні кредити з таких навчально-предметних секторів:

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 здатностями 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);
- 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 студентіві 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.

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:

- 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);
- визначає 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. Екзамен на отримання диплома CLSFP чи школи спеціалізації SSIS охоплює захист письмової роботи, що містить матеріали, отримані під час стажування та лабораторних занять.

3.4. Інтегрована модель неперервної професійної підготовки вчителів для реалізації мультикультурної освіти в Італії

У світовому освітньому просторі виникає й широко обговорюється нова система цінностей і цілей освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях природовідповідності, культуровідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. З'являються нові парадигми освіти, у яких педагогічна дійсність відображається за допомогою нової мови науки. Ці тенденції вказують, що провідним у проектуванні й розвитку освіти стає культурологічний підхід, який орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. Сучасне концептуальне оформлення полікультурної освіти склалося приблизно у 1990 р. XX ст. і спиралося на ідею мультикультуралізму, тобто особливої форми інтегративної ідеології, завдяки якій поліетнічні національні суспільства реалізують стратегії соціальної злагоди і стабільності. Аналіз природи інноваційного процесу дозволяє виділити в його еволюції стадії (покоління), відповідно до 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.

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 підготовки учителів:

- 1) подолання етноцентризму учителів, їх негативних концепцій і ставлення до громад учнів;
- 2) розвиток потенціалу вчителів з метою допомоги у подоланні учнями негативних уявлень про інші громади;
- 3) здійснення 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) підготовку вчителів щодо методів аналізу концепцій учнів і перешкод у навчанні, адаптація їхнього викладання відповідно до цієї інформації;

6) 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 160 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.

Таким чином, отримані результати 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.

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.

3.5. Форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

Аналіз навчальних планів університетів ФРН дає змогу стверджувати, що формами організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів є такі: лекції, семінари, практикуми, тренінги, колоквиуми, професійно-педагогічна практика, самостійна робота, консультації (тьюторіал, наставництво (менторство), коучинг). Формами проміжного і заключного контролю успішності навчання студентів є: письмові контрольні роботи, усні й письмові заліки, кваліфікаційні роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари.

Німецькі науковці Е. Терхарт (E. Terhart), З. Бльомеке (S. Blömeke), Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) зазначають, що із введенням компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів змінюється роль

лекцій у навчальному процесі. Їхній зміст стає методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів.

Лекції призначені для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація окреслених у змісті лекцій питань. Це вимагає від студента попередньої самостійної підготовки. Зокрема, З. Бльомеке розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари.

Аналізуючи роль лекцій і семінарів як основних форм організації навчання студентів, професор Й. Шютценмайстер 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, магістра. Особливо важливого значення у підготовці майбутнього вчителя науковець надає реалізації навчально-дослідницького проекту під час практики в школі.

Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє кооперативне навчання, називаючи його соціальною формою навчання, використання якої допомагає тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що така форма організації підготовки 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. У своїй монографії «Професійналізація і полівалентність у підготовці вчителя» Й. Шютценмайстер зазначає, що соціальні форми навчання можуть ефективно використовуватись під час семінарів і підготовки навчально-дослідних проектів.

Подібної думки щодо значення згаданих соціальних форм навчання у підготовці вчителя дотримується також педагог-практик Т. Брайтфельд (Т. Breitfeld). У своїй аналітичній праці «Нові форми навчання і викладання крізь призму педагогічної практики» вона звертає увагу на те, що школа і клас є гетерогенним середовищем. Це передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів (особливих потреб у навчанні, культурних і соціальних умов життя тощо). Тому для вчителя важливо застосовувати методи кооперативного навчання для згуртування класу. Відповідно, сам учитель повинен уміти працювати в команді.

Долучаючись до дискусії, А. Мак (А. Mask), співробітник науково-дослідного Інституту Оденвальд та професор Еслінгенської професійної школи (федеральна земля Баден-Вюртемберг), наголошує на тому, що ефективність чи неефективність форм організації підготовки студентів вищого навчального закладу треба визначати відповідно до ступеню 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 2.2.

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.

Відповідно до ступенів згаданої моделі професор А. Мак розподіляє форми організації підготовки в університеті таким чином: лекція – «знати», практикум – «уміти» і «воліти», семінар – «володіти», проект – «змінювати».

Науковець відзначає, що ступеню «змінювати» відповідає дипломна робота бакалавра, робота магістра знаходиться у проміжному положенні між «змінювати» і «створювати», а ступеню «створювати» відповідає дисертація.

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 ілюстрацій, 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.

А. Мак погоджується з думкою про те, що семінари повинні бути проблемно-базованими 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».

На думку вченого, практикуми покликані продемонструвати яким чином теоретичні знання, здобуті на лекціях проявляються на практиці та сприяють набуттю студентами практичних умінь і навичок. Така форма організації навчання передбачає використання методу демонстрації з використанням відеоматеріалів, фільмів, аналізу зразків портфоліо, прикладів. На відміну від методу ілюстрації, при використанні якого наочність статична, матеріал практикуму демонструється в часі, динаміці й просторі, що сприяє всебічному розгляду, виявленню різноманітності властивостей, сукупності зв'язків і взаємодії учасників досліджуваного процесу.

Практикуми також включають виконання студентами конкретних завдань з використанням методів рольового програвання ситуацій, проведення педагогічних етюдів, розв'язання конфліктної ситуації тощо. На практикумах часто використовуються методи ситуаційного навчання.

Як зазначають вищезгадані німецькі науковці, головною метою семінарів є сприяння поглибленому засвоєнню студентами питань, означених у лекції, розширення змісту лекцій шляхом самостійного опрацювання матеріалів, спонукання студентів до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти. Підкреслено, що для ефективного розвитку компетентностей навчання під час семінарів повинне бути практико орієнтованим з використанням методів проблемного й дослідного навчання.

Розглядаючи питання застосування методів проблемного навчання на семінарах, німецькі науковці звертаються до досвіду підготовки вчителів у Швейцарії, відзначаючи 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 п'ятьма 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 додаткового вивчення і пошуку інформації для досягнення мети –розв'язання проблеми. Далі відбувається індивідуальна робота за визначеними додатковими питаннями з метою пошуку нової інформації;
- 6) 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, шостого, 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.

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 набутих знань і визначення перспектив її розв'язання; 3) фазу синтезу, результатом якої є формування сценарію розв'язання проблеми.

Таким чином, можемо зробити висновок, що проблемне навчання у підготовці майбутніх учителів орієнтоване 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.

Ефективним у підготовці вчителів німецькі дослідники називають використання методів ситуаційного навчання. Професори Регенсбурзького університету (федеральна земля Баварія) М. Фьоллінг- Альберс (M. Fölling-Albers), А. Хартінгер (A. Hartinger), Д. Мьортл-Хафіцовік (D. Mörtl-Hafizović), характеризуючи ситуаційне навчання, 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 та в інших контекстах;
- обов'язкова вербалізація (проговорювання) процесу розв'язання ситуації;
- рефлексія досвіду вирішення ситуації з вербалізацією емоцій.

На основі проведених досліджень науковці з Регенсбурга зазначають, що використання методів ситуаційного навчання сприяє розвитку таких умінь і навичок:

- оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності;
- аналізу і критичного мислення;
- комунікації, зокрема чітко і аргументовано висловлювати свої думки, вміти слухати інших, підбирати контраргументи;
- раціональної поведінки в умовах неповної інформації;
- експертних вмінь і навичок, необхідних для оцінки діяльності;
- рефлексивних здібностей, навичок самооцінки та самокорекції індивідуального стилю спілкування і поведінки.

Серед методів ситуаційного навчання німецькі науковці виділяють такі: метод аналізу ситуацій, метод кейсів, рольове програвання ситуацій тощо. Варто відзначити різницю між рольовим програванням ситуацій і рольовими іграми у підготовці майбутнього вчителя. Останні розглядаються німецькими вченими як складові тренінгів, зокрема з розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Під час аналізу ситуацій учасники вивчають надані їм факти з урахуванням визначених соціально-культурних умов. Завданням є прийняття раціонального рішення, діючи спочатку індивідуально, а потім в межах колективного обговорення, тобто в процесі інтерактивної взаємодії.

На відміну від аналізу ситуацій, метод кейсів не передбачає надання чітко вираженого набору вихідних даних, які необхідно використовувати для отримання правильного рішення. В структурі кейсів відсутній ряд питань, на які необхідно давати відповіді. Замість цього, студентів необхідно самостійно виявити проблему і питання, які потребують вирішення. Цей метод вимагає застосування міждисциплінарних знань та іноді використовується для логічного продовження лекційних занять.

Одним з методів, що застосовується під час семінарів і практикумів є рольове програвання ситуацій. Досвід його застосування на семінарах 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 однокласниками проводить урок або його елемент у якості вчителя. Це стає способом апробації студентами 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 із групою. Після «уроку» члени групи переходять з позиції учнів у позицію експертів.

Під час аналізу результатів «уроку» усі учасники взаємодії обговорюють як змістові, процесуальні, так і афективні компоненти, зокрема 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 проводить також студент, який виступав у ролі вчителя. Як підкреслюють німецькі педагоги-дослідники, використання методів 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 порфоліо, яке включає протокол рефлексії, лист-узагальнення досвіду, відгуки вчителів-наставників, консультантів центру шкільної практичної підготовки та ін.

Часто університети здійснюють підготовку студентів до майбутньої практики в школі і стажування 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. Аналізуючи досвід підготовки майбутніх учителів у Мюнхені, професор підкреслює, що тренінг є мобільною методичною формою ефективного поєднання педагогічної теорії і практики, яка відзначається діяльнісною спрямованістю, прикладним характером, сприяє розвитку здібностей комунікації та інтеракції, розкриває потенціал як особистості, так і групи.

Основним методом тренінгу науковець називає рольові ігри з елементами драматизації, проведення яких засноване на таких загальноприйнятих принципах:

- «тут і тепер», коли кожен з учасників може проявити себе в процесі конкретної діяльності в умовах групи з подальшим аналізом реальної поведінки і дій учасників;
- персоніфікації висловлювань, що передбачає відмову від безособових форм висловлювань, за основу беруть такі звороти: «Я думаю, що...», «Я вважаю...» тощо;
- активності, що вимагає залучення до діяльності кожного учасника групи в активній позиції, а не в позиції споглядання. Усі завдання розроблені таким чином, що дозволяють кожному учасникові активно брати участь у їх виконанні;
- достовірності інформації, оскільки засобом для створення системи знань є власна діяльність учасників, предметом для обговорення є наочні факти – приклади із реального життя;
- активної дослідницької позиції, коли кожне завдання або вправа є предметом аналізу кожного учасника;
- конфіденційності, що передбачає нерозголошення особистої інформації про учасників тренінгу.

Заняття у формі тренінгів для майбутніх учителів проводяться за програмами факультативів і передбачають добровільний попередній запис студентів, незалежно від року навчання та їхньої спеціалізації за типом школи. Наприклад, тренінгова програма «Pro-L Workshops» Франкфуртського університету імені Йогана Вольфганга Гете (федеральна земля Гессен), реалізація якої розпочалася 2009 року і триває дотепер, спрямована на забезпечення взаємозв'язку теорії і практики, розвиток професійних компетентностей майбутніх учителів та їх підготовку до проходження практики і стажування в школі.

Програма передбачає проведення від 12-ти до 15-ти тренінгів на семестр тривалістю від одного до кількох днів. 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.

Вибір теми для опрацювання здійснюється відповідно до стандартів Конференції міністрів освіти і культури з урахуванням найновіших наукових досліджень проблем підготовки вчителів. Починаючи з 2009 року, каталог тем програми постійно розширюється і урізноманітнюється. 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.

На завершальному етапі програми учасники проходять письмове опитування, де висловлюють свої позитивні й негативні враження після занять, зазначають підстави участі в програмі, характеризують якість проведених тренінгів та їхню ефективність з власної точки зору.

Ще одним прикладом є тренінгова програма «Basic und Advanced Training» центру підготовки вчителів Університету Дуйзбург-Ессен (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія), якою передбачено 30 годин занять для студентів-майбутніх учителів від першого до останнього курсу навчання, незалежно від спеціалізації за типом школи. Метою програми є розширення практичних умінь студентів відповідно до напрямку підготовки «Науки про освіту».

Заняття проводяться за такими тематичними блоками: професія і роль вчителя; дидактика і методи навчання; спілкування; диференціація, інтеграція і підтримка; діагностування, оцінювання і консультування;

медіаосвіта, відповідно до яких обираються теми для окремих тренінгових занять.

Наведемо деякі теми занять зимового семестру від 4 вересня 2015 року, зокрема: самопрезентація – почуватись впевнено у професії і житті; управління голосом і мовленням з логопедичної точки зору; інклюзивна освіта – школа для всіх; менеджмент класу і розвиток колективу; міжкультурна комунікація та її особливості; методи кооперативного навчання в умовах класу; використання сучасних електронних пристроїв під час уроку; попередження насильства в Інтернеті; взаємодія з батьками та попередження конфліктних ситуацій.

Керівники згаданих вище програм Н. Хаверс (Мюнхен), Н. Боутаї та Й. Аппель (Франкфурт-на-Майні), А. Гайслер (Ессен) відзначають позитивний ефект тренінгових занять у контексті підготовки майбутніх учителів до практики і стажування, що дозволяє уникнути «практичного шоку» і більше сконцентруватись на реалізації навчально-дослідного проекту в школі.

Реалізація навчально-дослідного проекту є обов'язковою умовою практичного семестру магістерської програми підготовки майбутніх учителів. До початку практики кожен студент повинен спланувати проекти за двома напрямками, а саме: «Науки про освіту» і «Дидактика предмету викладання», що можуть бути інтегрованими. Планування проектів відбувається шляхом групової роботи за 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 своїх проектів.

У методичних рекомендаціях «Методи навчання. Пропозиції для роботи в школі і підготовки вчителів» Інституту розвитку якості шкільної освіти федеральної землі Шлезвіг-Гольштейн зазначено, що метод проектів передбачає організацію активного дослідного і проблемного навчання, спрямований на розвиток нових ідей і створення кінцевого продукту.

Відповідно до цих рекомендацій, реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, продуктивна фаза, оцінювання, презентація. План проекту повинен відповідати на основні питання, а саме:

- 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);
- що відбуватиметься? (які заходи, за якою тематикою, у якій послідовності повинні відбутися);
- коли здійснюватиметься? (коли повинні розпочатися окремі етапи реалізації проекту, яка їхня тривалість, що треба зробити першочергово);
- хто виконавці? (хто і за яку частину роботи відповідає, хто є співвиконавцями, коли робота виконується разом, а коли розподілена між учасниками);
- 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).

Під час продуктивної фази проекту його керівник – студент-практикант повинен стимулювати використання учнями різних методів і прийомів для опрацювання змісту проекту, а саме:

- збору 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;
- обробки інформації: структурування, упорядкування, порівняння, аналіз, узагальнення, нанесення карт, створення графіків або діаграм тощо;
- використання і передачі інформації: на основі нових знань розробити, сконструювати, намалювати продукт, вирішити проблему, визначити власну позицію тощо.

Завданням керівника проекту, зокрема майбутнього учителя, є 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.

Наступна фаза реалізації проекту передбачає спільне оцінювання процесу і результату виконання роботи за попередньо визначеними критеріями. 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:

- на виставці можуть бути представлені такі об'єкти: стінгазета, колаж, плакат, інформаційні графіки, карта, мистецький об'єкт, інсталяція, фоторепортаж, відео, презентація у програмі Power Point тощо;
- акцією може бути радіовиступ, театралізована вистава, експеримент, танець, рольова гра, ток-шоу, вікторина;
- 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).

Отже, підготовка і реалізація проекту вимагає від студента-практиканта і учнів використання методів кооперативного і дослідного навчання, сприяє розвитку пізнавальних навичок, вміння самостійно систематизувати знання, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивати критичне мислення, комунікативні здібності, навички презентації. Метою застосування методу проектів є не лише навчання і проведення дослідження, а й розвиток особистої відповідальності майбутнього вчителя, самодисципліни, вміння планувати свою роботу й час.

Зокрема особисту відповідальність студентів, кооперативне, проблемне, дослідне і рефлексивне навчання професори Кельнського університету Д. Рор (D. Rohr) і Й. Рот (J. Roth) називають «наріжними каменями» професійної педагогічної освіти. Описуючи модель підготовки

майбутніх учителів у Кьольні (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія), науковці зазначають, що освоєння теоретичного матеріалу блоку «Науки про освіту» повинно бути максимально орієнтованим на практику.

Для забезпечення цього положення університет підтримує тісні взаємозв'язки з 16-ма школами. На базі цих освітніх установ відбувається реалізація інноваційних проектів у контексті дослідного навчання студентів університету. Результати участі у науково-дослідних проектах майбутні учителі відображають у своїх кваліфікаційних роботах на здобуття освітнього ступеню бакалавра чи магістра. У свою чергу, учителі з партнерських шкіл запрошуються з доповідями на семінари в університеті та як тренери під час підготовки студентів до практики в школі.

Науково-дослідні проекти реалізуються студентами Кельнського 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.

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 в університеті, реалізація навчально-дослідних проектів під час практики, участь у науково-дослідних проектах у межах написання кваліфікаційних робіт бакалавра і магістра передбачають самостійне опрацювання студентом значної кількості матеріалів. У таблицях 2.4 і 2.5 відображено розподіл контактних годин і годин для самопідготовки

за блоком «Науки про освіту», що передбачено навчальними планами Кельнського університету (від 1 вересня 2015 р.)

Відзначимо також, що самостійна робота передбачає не опрацювання окремої теми, а поглиблення і розширення знань відповідно до ключових питань лекції. Зазвичай для самоопрацювання передбачено теми, які будуть розглядатись на найближчому семінарі. Студентам для більш детального висвітлення теоретичних аспектів пропонується підготувати відповідні фото-, відеоматеріали, структурувати наукову інформацію у вигляді таблиць чи діаграм, підготувати презентації.

Самостійна робота, як підготовка до семінару, набуває особливого значення, оскільки під час самого семінарського заняття передбачається активна робота студента, наприклад, вирішення конкретної проблеми з практики педагогічної діяльності, ґрунтуючись на певній науковій теорії чи концепції. Відповідно студент має прийти на семінарське заняття вже підготовленим.

Під час самостійної підготовки студент не залишається сам на сам з теоретичним матеріалом – він може здійснювати його опрацювання у тьюторіалах, що передбачає спільну роботу з наставником-консультантом (тьютором). Тьюторіали є однією з форм організації колективного навчання, коли робота здійснюється спільно у малих групах. Зауважимо, що тьютором є не викладач університету, а студент старшого курсу, основне завдання якого – 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.

Тьюторіал як форма організації 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, сприяє розвитку навичок активного слухання, публічного виступу, роботи у команді, набуттю вміння

управляти груповими процесами, розширенню знань про динаміку групової роботи тощо.

Тьюторіал може відбуватись у формі вебінарів та з використанням скайп-зв'язку. Наприклад, Е-тьюторіал (електронний тьюторіал) у мережі Інтернет проводять студенти Мюнхенського університету імені Людвіга Максиміліана (федеральна земля Баварія). На офіційному сайті цього університету розміщено записи відеоконсультацій тьюторів для студентів-майбутніх учителів.

Прикладом консультування з використанням Інтернет-ресурсів є відеотьюторіал Майнського університету імені Йоганеса Гутенберга (федеральна земля Рейнланд-Пфальц), на сайті якого розміщено відеорекомендації з використання медіаресурсів для підготовки і проведення занять. Як стверджують німецькі педагоги-дослідники, консультування і підтримка майбутніх учителів набуває особливого значення під час стажування, що є завершальною фазою підготовки вчителя. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг. Е. Кьоніг (E. König), професор Паденборнського університету (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія), зазначає, що коучинг застосовується переважно у бізнесі, але його використання під час супроводу вчителів-стажерів є не менш ефективним. Зокрема на завершальній фазі підготовки вчителів коуч як наставник-консультант забезпечує індивідуальну підтримку стажера 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;
- визначення стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо.

Е. Кьоніг характеризує коучинг як систематичний процес співпраці консультанта центру шкільної практичної підготовки і вчителя-стажиста та звертає увагу на те, що цей метод підтримки не можна називати технологією, оскільки перебіг процесу взаємодії повністю залежить від особливостей особистостей обох учасників. 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.

Отже, на основі аналізу навчальних планів підготовки майбутніх учителів, нормативно-інструктивних документів земельних Міністерств освіти, фахових наукових видань можемо зробити висновок, що основними формами організації навчання в університетах ФРН є: лекції, семінари, тренінги, колоквиуми, професійно-педагогічна практика, 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, дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів під час навчання і стажування, що реалізується у формі тьюторіалу і наставництва з використанням методу коучингу.

РОЗДІЛ 4

ТЕНДЕНЦІ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ

4.1. Стратегії інноваційного професійного розвитку учителів в Італійській республіці

На сучасному етапі при підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в Україні взаємодія викладача зі студентами, на думку української дослідниці О. Бартків, має відповідати таким принципам: неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів; особистісна зорієнтованість; професійно-практична спрямованість; альтернативність, свобода вибору; – усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії; творче самовираження, співпраця та співтворчість.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

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.

Зокрема, 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, представлений і найкраще описаний як "*високе завдання, високий пріоритет*". У минулому підвищення кваліфікації вчителів завжди було пріоритетом, і дотепер також є високим завданням. Професіоналізація учителів – це рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів - отримала великий інтерес в наукових колах останніми роками. Оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя у цьому напрямку.

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 про педагогічне використання рішень щодо ІКТ. Міжнародні наука й досвід ясно показують, що ІКТ саме по собі не трансформує викладання та навчання.

Національний план в даний час включає в 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 наступне: а) змінити положення професійного розвитку Piano LIM так, щоб школи мали можливість вибирати між сучасним обов'язковим формальним навчанням трьома вчителями і загальношкільним правом на навчання (a school-wide entitlement to training), яке може бути використано більш гнучко для навчання цілої школи (whole-school training), для вивільнення часу співробітників, або для підтримки інформального навчання колег, відповідно до проекту професійного розвитку з урахуванням місцевих

потреб; б) розвивати потенціал моделі змішаного навчання INDIRE (informal peer learning) і розглянути питання надання цій установі керівної ролі сертифікації інших провайдерів навчання. Ці заходи допоможуть забезпечити вчителів більш численними, своєчасними і більш відповідними можливостями навчання.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що кожен учитель повинен прагнути бути інноваційним, вчитися упродовж усього життя, а значить стати конкурентноспроможним, висококваліфікованим фахівцем, який має унікальні професійні знання, психолого-педагогічні задатки, постійно вдосконалює педагогічну майстерність, котрий прагне і досягає вершини власного успіху.

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

Регіональні центри підвищення кваліфікації вчителів (Regional Training Centres, РЕК) 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. 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). Нова модель педагогічної підготовки розвинулась разом із курікулумом 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.

Завданням РЕК є інструктаж вчителів щодо : розробок у сфері наук і технологій; нових методологій 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, психопедагогічного дослідження, конфронтації дітей з труднощами у навчанні і образливої поведінки.

Підготовка при Регіональних центрах підготовки може бути двох типів:

1) 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;

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.

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.

2) 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 мови, Французький Альянс для французької та Інститут Гьоте - для німецької),

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.

Н а с т а в н и к и - І н с т р у к т о р и - В и х о в а т е л і :

- 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,

- 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.

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.

4.3. Тестування в США як засіб контролю рівня знань учнів і студентів. Рейтингове оцінювання

У різний час громадську освіту в Америці підтримували різні прошарки суспільства, соціальні групи та політичні партії. Від 1830-х і приблизно до 1920 року прихильниками громадської освіти були консерватори, власне сам процес відкриття громадських шкіл було започатковано завдяки діячам консервативного спрямування, передусім Г. Манну. Але коли беззастережну підтримку інституту публічної школи висловив Дж. Дьюї, справа розширення їх мережі дістала неабияку підтримку саме лібералів, завдяки чому, як вважають дослідники, розпочалася золота ера популярності громадських шкіл, яка тривала від початку 1920-х років і до

початку 1960-х. Протягом цього періоду освіти підтримували і консерватори, і ліберали. Але на початку 60-х років цій загальній підтримці настав кінець. Тоді з'явилися ознаки того, що в школах країни відбувається спад академічної успішності та стрімке зниження кількості балів під час тестування. У період від 1963-го і до 1980 року найбільш виразно це падіння показувало тестування SAT «Тест шкільних навичок» (Scholastic Aptitude Test) а також «Тест шкільної успішності» (Scholastic Achievement Test).

Тестування за SAT (Scholastic Assessment Test) і ACT (American College Testing Assessment) проходять усі школярі в Америці. Без результатів цих стандартних тестів практично неможливо вступити до коледжу чи університету США. Якоюсь мірою ці тести схожі на «Зовнішнє незалежне оцінювання», яке нещодавно ввели в Україні, тільки за структурою вони відрізняються, та і вся система функціонує вже набагато триваліший час.

Деякі коледжі в США не вимагають сертифікатів цих тестів від іноземних студентів, але якщо ВНЗ престижний, з високим конкурсом, то результати тестування потрібні будуть тим, хто вступає до навчального закладу незалежно від громадянства.

Зазвичай вищі навчальні заклади США приймають результати як SAT, так і ACT, оскільки ці тести виконують однакову функцію – перевірити готовність абітурієнта до навчання у вищій школі. Втім, ці два тести істотно різняться за змістом і структурою, а зрозумівши цю різницю, можна обрати той тест, який краще відповідає здібностям майбутнього студента.

Тест SAT є більш традиційним і поширеним у ВНЗ і коледжах США. Перші його версії були розроблені ще на початку ХХ століття, і відтоді він постійно удосконалюється.

Сучасний тест буває 2 видів: SAT I (Reasoning Test) і SAT II (Subject Test):

- SAT I – це тест на логічне мислення, знання мови, аналітичні й математичні здібності, і є загальним тестом на здатність міркувати.

- SAT II – це предметний тест, варіантів якого існує близько 20. За його допомогою перевіряються знання з конкретних предметів, наприклад, літератури, історії США, математики, біології, світової історії, хімії, фізики і декількох іноземних мов, включаючи корейську та іврит.

Найчастіше ВНЗ США вимагають результати тільки загального тесту, але деякі престижні університети, наприклад Гарвард або Принстон, вимагають результати ще трьох предметних тестів SAT II.

Загальний тест SAT складається з 3-х частин: математичної, вербальної і написання есе на задану тему. Перше завдання – це написання есе, на що відводиться 25 хвилин.

Завдання з математики включають елементи алгебри, арифметики і геометрії і бувають трьох видів: розв'язання рівнянь, відповіді на питання і завдання. Перші два види – це завдання з варіантами відповідей, а розв'язання – без варіантів; під час тестування дозволяється користуватися калькуляторами. Вербальна частина включає також три види завдань : проведення аналогій (логічне мислення), граматики (знання мови) і читання текстів.

У усіх завданнях пропонуються варіанти відповідей; у вербальній частині треба відповісти на питання до текстів. На кожному з цих секцій дається по 1 годині 10 хвилин.

Предметні тести SAT II відрізняються простішою структурою, оскільки спрямовані на перевірку знань з конкретного предмета. Цей варіант тесту найбільш схожий на тести зовнішнього оцінювання, що застосовується в Україні: ставиться питання, пропонуються варіанти відповідей, і треба вибрати один правильний.

Формат тестів з деяких предметів, наприклад іноземних мов, математики або біології, може дещо відрізнятися, про його особливості можна детальніше дізнатися з офіційного сайту. Залежно від обраного ВНЗ в США, треба проходити, на додаток до SAT або ACT, до трьох тестів SAT II.

Абітурієнт зазвичай сам обирає, які предмети він складатиме, залежно від своїх інтересів, але іноді американський ВНЗ залежно від спеціалізації може зажадати результати з конкретних предметів. На виконання предметних тестів дається 1 година.

Тест АСТ – це альтернатива тесту SAT I (Reasoning Test). Він з'явився як конкурентна система тестування в 1959 році. Нині цей тест приймають усі ВНЗ США нарівні з SAT. Він триває менше часу, хоча завдань, які охоплюють ширше коло предметів в нім трохи більше. Зазвичай цей тест вважається легшим, ніж SAT.

Стандартний варіант тесту складається з 4-х частин: англійська мова, математика, читання і наукове міркування; кілька років тому до тесту додали додатково написання есе (за вибором). Але, знову-таки, деякі ВНЗ США вимагають саме розширений варіант АСТ, тож можна говорити про два види тесту : АСТ і АСТ Plus Writing.

На відповіді з англійської мови дається 45 хвилин. За цей час треба прочитати 5 невеликих текстів і відповісти на питання з варіантами вибору, по 15 питань на кожен текст. Питання орієнтовані на виправлення помилок в текстах.

Частина тестів з математики потребує для відповіді 60 хвилин і включає 60 питань з елементарної алгебри і тригонометрії, геометрії і арифметики. Дозволяється також як і в попередньому користуватися калькуляторами, але тільки певних видів таких, що не мають комп'ютеризованих функцій.

Частина, присвячена читанню триває 40 хвилин; за цей час треба прочитати 4 уривки з різних книг або журналів (проза, соціальні науки, мистецтво і природничі науки) і відповісти на питання, що стосуються кожного з уривків.

На частину тесту з наукового міркування належить витратити до 35 хвилин, упродовж яких треба прочитати 7 уривків і відповісти на 5 – 7 питань до кожного з них. Питання спрямовані на знаходження логічних

зв'язків, критичний підхід до різних точок зору, прогнозування результатів, розуміння основних концепцій і теорій, представлених в текстах.

Додаткова частина – написання есе триває 30 хвилин. Пропонується уривок, що описує певну соціальну проблему, і треба написати своє есе як власну пропозицію розв'язання цієї проблеми у довільній формі.

Майбутній абітурієнт обирає тест відповідно до вимог навчального закладу, до якого він має намір вступити, а також має з'ясувати, які результати і коли потрібно надавати. Один коледж може зажадати тільки SAT або ACT, інший – SAT або ACT with Writing, плюс SAT Subject Tests з двох або трьох предметів, а третій може взагалі не вимагати результатів цих тестів. Деякі американські ВНЗ можуть зарахувати результати тесту ACT як заміну SAT I + SAT II, що допомагає абітурієнтам заощадити багато часу і коштів.

Якщо на додаток до загальних тестів ВНЗ вимагає SAT Subject Tests, і той хто проходить тестування, хоче обрати математику, біологію або фізику, то сенсу складати ACT немає, адже йому все одно доведеться проходити окремі тести SAT з цих предметів. Для тих, хто сильніший в гуманітарних науках, радять обирати AST, оскільки він вважається більш гуманітарним ніж SAT.

Процедура тестування в усіх країнах однакова, і скрізь вона потребує попередньої реєстрації, а часом і додаткової оплати.

Сучасні дослідники вважають, що в той час, коли відбувалося становлення системи тестування, не так багато тем викликало такі запеклі суперечки, як ті, які точилися навколо реформування системи громадської освіти у США в період між 1963 і 1980 роками. Ще й нині деякі педагоги і дослідники сперечаються – був це час тривалого спаду успішності у навчанні як школярів, так і студентів, чи період, коли справді була створена сприятлива атмосфера для продуктивного навчання.

Значна частина аргументації в дискусії довкола питання про погіршення ситуації в освіті будується не лише на факті зниження бала

загалом, але й на тому, що зниження його зафіксовано під час тестування із використанням тестів SAT, тобто тестування, яке проходять вступники до коледжів та університетів. Від 1963-го й до 1980-го року тестовий бал тих, кого оцінювали за допомогою SAT, ставав усе нижчим і нижчим – і так тривало протягом сімнадцяти років. Тест SAT – найстаріший і найавторитетніший, стандартизований для оцінювання рівня знань. Зниження середнього тестового бала у вступників до вишів неабияк стурбувало багатьох освітян. Хоча, як вважали учителі, у загальнонаціональному масштабі тест має певні недоліки. Учні, які проходять SAT – це, ті, що мають бажання вступити до вищого навчального закладу. А тому загальну масу учнів до них прирівнювати не можна.

Існують і інші стандартизовані тести, які дають змогу виявляти рівень знань шляхом більш репрезентативної вибірки. Більшість таких тестів певною мірою придатні для використання, вони дають змогу скласти уявлення про те, чи справді від 1963-го й по 1980-й рік в американських школах відбулося зниження академічної успішності учнів. Передусім таким є тест «Загальнонаціональний аналіз прогресу в навчанні» (National Assessment of Educational Progress, NAEP). Тестування за цією методикою розпочалося лише 1969 року, а до 1973 року до нього не входило тестування знань з математики за вибіркою, що була б репрезентативною в загальнонаціональному масштабі. Тому точні дані про кількість балів при тестуванні математичних знань (а не оцінкові) вперше були одержані під час вступної кампанії 1978 року. Отож, на відміну від тесту SAT, NAEP можна використовувати, аналізуючи рівень знань учнів лише з другої половини зазначеного періоду, упродовж якого спостерігалось зниження кількості балів, що їх здобували учасники тестувань за методикою SAT.

Додатково для з'ясування реальної картини експерти могли скористатися тестами інших типів, призначених для оцінювання академічної успішності – як, наприклад «Айовські тести освітнього розвитку» (Iowa Tests of Educational Development) та «Айовські тести основних навичок і знань»

(Iowa Tests of Basic Skills). На думку багатьох освітян, кожен із тестів, що широко використовуються для оцінювання рівня знань учнів, має свої недоліки, які обмежують можливості вчених, зробити максимально точні висновки щодо рівня академічних знань у США, і визначити, чи справді він знижується.

Ті, хто стверджує, неначебто відбувається зниження рівня знань, кажуть, що американська освітня система мириться з «посередністю» учня як із новітньою нормою. Про ці проблеми, що викликають занепокоєння освітян, говорить, зокрема, звіт Національної комісії з питань високоякісної освіти (1983) – «Країна в стані ризику» (A Nation at Risk). У цьому документі вказувалося на значне зниження загального підсумкового бала учасників тестування SAT на 90 пунктів, а також на все більшу кількість репетиторських курсів з математики, що їх доводиться відкривати в закладах вищої освіти із чотирирічним навчальним курсом (National Commission on Excellence in Education, 1983).

У цей же період також досить широко починають застосовувати інші технології оцінювання шкільних знань, і передусім, в цьому контексті варто згадати рейтингову технологію. Рейтингова технологія оцінювання результатів навчання учнів у найзагальнішому вигляді заснована на обліку накопичуваних ними оцінок у балах за виконання поточних робіт (лабораторні, [контрольні](#), [колоквіуми](#), реферати, тести та ін.) або регулярно проведених контрольних заходів. На відміну від традиційного способу оцінювання, рейтингова технологія передбачає послідовне підсумовування оцінок учня з певної дисципліни протягом визначеного періоду. Поточна рейтингова оцінка з дисципліни складається з оцінок усіх без винятку видів навчальної роботи і контролю знань, у тому числі не тільки роботи за навчальним планом, але також такої додаткової діяльності, як участь в олімпіадах, конкурсах, виступи на засіданнях наукових [товариств](#), робота з відстаючими однокласниками та інша домашня робота, за яку учень одержить оцінку, чи аналіз учнівського портфоліо.

Інша технологія «Портфоліо учня» в умовах класно-урочної системи занять, на думку багатьох освітян, легко вписується в навчальний процес, і хоча вона не стосується змісту навчання, визначеного освітніми стандартами для базового рівня, проте дає можливість формувати необхідні навички рефлексії, тобто самоспостереження, міркування.

«Портфоліо учня» – інструмент самооцінки власної пізнавальної творчої праці учня, відображення його діяльності. Це передусім комплект самостійних робіт, що розробляється викладачем і передбачає:

- завдання для відбору матеріалу, в «Портфоліо», тобто параметри, за якими слід добирати матеріал до «Портфоліо»;

- анкети для батьків, заповнення яких передбачає уважне ознайомлення з роботами учня; параметри і критерії оцінювання вкладених в портфель робіт;

- анкети для експертної групи на презентацію для об'єктивної оцінки представленого «Портфоліо».

Учень за власним бажанням або за порадами вчителя відбирає у свій портфель роботи, виконані ним на уроках самостійно (контрольні роботи, тести), або дома (домашнє завдання), під час позакласної роботи (проекти, реферати, доповіді і т. п.)

Головне в цій роботі – самооцінка учня, представлена передусім у вигляді міркувань, аргументацій, обґрунтувань. Час від часу, по завершенню певного обсягу роботи, учень виставляє свій портфель на презентацію в класі, групі, на учнівській конференції, батьківських зборах. На такому форумі учень повинен показати своє просування в обраній ним або вчителем галузі знань, довести, що він доклав максимум зусиль і тому його самооцінка збігається (або ні) з оцінкою вчителя, батьків та групи експертів з числа учнів.

Викладачі ліберального спрямування вважають, що учень демонструватиме кращий результат, якщо навчається в середовищі, де нема стресів. Що ж до консерваторів, то вони з цього приводу висловлюють

думку, що пропонуваній лібералами підхід залишає великий простір для суб'єктивізму учителя. На думку викладачів консервативного спрямування, майже кожен учень потрапляв у ситуацію, коли вчитель виявляв суб'єктивізм, ставлячи занижену (чи завищену) оцінку. Проте, вважають консерватори, ставити чиєсь майбутнє у залежність від волюнтаризму вчителя – ризиковано. І замість цього необхідно мати більш об'єктивні способи оцінювання.

Найпомітніша відмінність між ліберальним та консервативним підходом до освіти полягає в тому, що ліберали дотримуються дитиноцентричного підходу, а консерватори переконані, що основою навчання має бути підготовка уроків. Ліберали переконані, що дитину треба вчити того, що вона сама хоче вивчати, адже в такому разі вона засвоїть більше інформації. Застосування такого підходу, стверджують вони, вірогідно, зробить людину такою, яка готова буде навчатися все своє життя. А це, вважають вони, і є найвищою метою освіти. Консерватори кажуть, що одним із головніших завдань школи є навчити дитину, як знайти себе в житті. А з цією метою, наголошують вони, дітей треба робити спроможними до здійснення життєвих планів і мрій. Скажімо, наводять приклад консерватори, подобається це комусь чи ні, а сучасне американське суспільство нині фактично вимагає від людини, щоб вона знала як працювати з програмами Microsoft Word, Excel та Power Point, бо без цих знань не знайдеш собі доброї роботи. І школа, на думку освітян консервативного способу мислення, повинна робити дітей підготованими до таких реалій.

Приблизні цифри, що характеризують рівень, грамотності у США, є дуже різними. Причина таких розбіжностей часто криється у визначенні того, що ж слід вважати неграмотністю. Офіційно Сполучені Штати вважають, що письменним є 94 % їхнього населення. Але річ у тім, що все більше американців зі сфери бізнесу та освіти починають вважати класичне визначення *грамотності* застарілим. Натомість в активному обігу нині з'явився термін *функціональна грамотність*. І це при тому, що учені нечасто

доходять порозуміння стосовно того, що ж слід розуміти під функціональною грамотністю. Саме тому Бюро переписів населення США (2001) подає дані про всього лиш 3 % неграмотних американців віком понад 20 років. Водночас дослідник Дж. Козол називає вищу цифру – 60 млн, а ще дехто оцінює кількість американців, які є «функціонально неграмотними», числом у 72 млн. А це вже – 20 – 25 % американського населення.

Сучасні вчені вважають, що американська освіта перебуває у стані занепаду. На доказ цього вони вказують на зниження рівня вимог до учня і на статистичні дані, які засвідчують, що нині американські учні виконують домашніх завдань менше, аніж у попередні роки. Крім того, вчені які переконані в занепаді шкільництва, вказують і на девальвацію шкільної оцінки. А така девальвація оцінки та низькі результати тестування, на думку Т. Совелла, мають між собою прямий зв'язок. Совелл пише: «Ці два явища – девальвація оцінки та все гірші результати тестування – аж ніяк не стоять особно одне від одного. Дуже малоймовірно, щоб без систематичного обдурювання батьків та громадськості шляхом виставляння все вищих оцінок погіршення результатів навчання могло б тривати так довго».

У цьому контексті Американська програма тестування абітурієнтів (American College Testing Program, АСТ), яку скорочено ще називають тестом Ей-Сі-Ті (ACT) показує: середня академічна оцінка середньостатистичного учня (average grade point average, GPA) зросла з величини 2,59 бала у 1966 році і до 2,85 бала в 1976-му (за чотирибальною системою, де оцінка «А» означає 4 бала, «В» – 3 бала, «С» – 2 бала, «D» – 1 бал, а «Е» чи «F» – 0 балів).

Дехто з освітян, які першочерговим завданням вважають забезпечення якості освіти, стверджують, що послаблення вимог в університетах Америки призводить і до зниження академічної успішності в громадських школах, адже з таких дисциплін, як математика, історія та література багато закладів вищої освіти нині висувають слабші вимоги до абітурієнта, аніж 30 років тому.

Дослідники відзначають, що в 1968 році студентами стали дві третини абітурієнтів, які під час тестування з практичної математики (quantitative math) набрали по 750 – 800 балів, а станом на 1987 рік – їхній бал був уже на 40 % менший. З огляду на такі зміни прихильники підвищення якості освіти кажуть, що нинішній учень має менше стимулів до належного навчання, аніж колись, оскільки оцінки й тестовий бал уже не мають такого значення, як 30 років тому.

На підтримку такої точки зору освітяни, стверджують, що в 1989 році одне із загальнонаціональних опитувань засвідчило: 75 % викладачів вишів вважають, що студенти старших курсів «серйозно недопідготовлені у сфері базових навичок і знань», і лише 15 % дотримуються протилежної думки. Є науковці, котрі заявляють про скорочення словникового запасу в сучасних учнів початкових та середніх шкіл зі швидкістю приблизно 1% на рік. Є й свідчення про те, що навіть самі учні визнають недостатню дієвість американської системи освіти. На думку американських дослідників, не вважають свою роботу у школі достатньо інтенсивною 48 % учнів. Приміром, станом на 1991 рік лише 11% учнів-восьмикласників виявилися спроможними розв'язати математичні задачі для сьомого класу.

Переважна більшість освітян, що закликали до реформ, дійшли згоди стосовно того, що існує кілька причин, занепаду американської освітньої системи. Це передусім погіршення ставлення до навчання, скорочення кількості учнів, що вивчають дисципліни, які потребують уваги й наполегливості, погіршення ситуації з пошануванням моральних цінностей в Америці, посилення ролі телебачення, а також скорочення кількості дітей, що виховуються в родині з двома батьками. У стислому вигляді погляди тих, хто виступає за підвищення якості навчання, вдало висловив П. Купермен: «Кожне покоління американців перевищувало своїх батьків рівнем освіченості, грамотністю та економічною умілістю. Вперше в історії нашої країни освітній рівень наступного покоління не перевищить рівня батьків, не буде рівним йому і навіть не наблизиться до нього.

Проте значна частин освітян, прихильників руху за якість освіти, не погоджується з такими висновками колег, вважаючи їх перебільшенням, вони наголошують, що тенденції у галузі академічної успішності за останні 30 років вказують на стабільність, а не на погіршення стану справ. Дехто ж вважає зниження тестового бала в тестуванні SAT у період від 1963 й до 1980 року результатом зміни контингенту, зокрема зростанням кількості афроамериканців та представників інших меншин, які стали приходити до закладів вищої освіти й складати тести SAT. Якщо це так, то, ймовірно, є свідченням успіхів у освітній політиці.

Прихильники освіти для широкого загалу переконані, що наголос у будь-якому реформуванні необхідно робити на школу в бідніших кварталах міста. Успіху така школа досягне, виховуючи у дитини віру у власні сили та зміцнюючи цю віру.

Починаючи з 1920 року й до 1963-го тестовий бал практично всіх тестів на рівень академічних знань демонстрував стабільність. А якщо точніше, то протягом цього періоду, а надто вже в часи після запуску радянського штучного супутника Землі, тобто у період між 1957 і 1963 роками – бал у більшості таких тестів дещо підвищувався. Першими конкретними статистичними даними про бал тестування SAT від 1951 року, що їх оприлюднила Рада вищих навчальних закладів (The College Board), стали відомості про тестування навичок словесно-логічного мислення і знань з математики. Згідно з цими даними, від 1951 й до 1963 року загальний тестовий бал SAT зріс від 970 до 980 пунктів. При цьому бал усного тестування зріс від 476 до 478, а бал тестування з математики – від 494 до 502 пунктів. Отже, впродовж цього періоду значних коливань бала у будь-який бік не відбувалося.

Але 1963 року дослідники почали спостерігати різкий спад. Кожного наступного року бал SAT знижувався, і так тривало до 1980 року. Такого тривалого спаду в результатах тестування SAT ніколи не було. Раніше бал за цим тестом ніколи не падав довше, аніж 2 роки поспіль. Однак від 1963 й до

1970 року тестовий бал SAT упав на 32 пункти, а в 1980 році його падіння складало вже 90 пунктів. Після цього тестовий бал SAT стабілізувався, а в тестуванні з математики навіть спостерігалось певне зростання. Але при цьому навіть у 1990-ті роки він уперто залишався на рівні на 80 пунктів нижчому від рівня 1963 року.

Від 1995 року цей останній факт виглядав малопомітним завдяки рішенням Служби освітнього тестування (Educational Testing Service) про перегляд засад формування бала SAT. У результаті такого перегляду сумарний бал з тестування навичок словесно-логічного мислення і знань з математики, що заледве тримався на рівні 900 пунктів, став вважатися рівним 1000 пунктам.

З огляду на суперечки довкола спаду учнівського тестового бала назагал і бала тестування SAT Служба освітнього тестування (Educational Testing Service) вирішила проаналізувати тенденції, пов'язані із тестовим балом стандартизованого тестування 1977 року. Спеціально створена комісія видала аналітичні матеріали під назвою «Про подальше екзаменування» (On Further Examination). Вивчивши відповідну статистику, Служба освітнього тестування (Educational Testing Service) визнала, що чинниками такого зниження можна вважати водночас і зміну контингенту учнів, і реальне погіршення успішності в навчанні. У питанні про те, яку роль відіграла зміна контингенту учнів – учасників тестування у період між 1963 – 1970 роками, комісія Ради вищих навчальних закладів (The College Board) дійшла ось яких висновків: «...що найбільшою мірою зниження тестового бала у тестуванні SAT між 1963 і приблизно 1970 роком має кореляційний зв'язок зі змінами контингенту, що проходив тестування SAT, якщо розглядати і учасників тестування – вихідців із суспільних груп, що традиційно дають нижчий тестовий бал, і учасників із середовища, що дає вищий бал, і їхні плани щодо вищого навчального закладу. Зовсім точно визначити ту міру, до якої цими змінами пояснюється складова зниження, неможливо, однак доволі

ретельний аналіз вказує, що ними вона зумовлена десь на дві третини або й на три чверті».

Від середини 1960-х років знижувався й комплексний бал (composite score) за («Айовськими тестами освітнього розвитку») (Iowa Tests of Educational Development ITED). Як критерії результати цього порівняльного тестування виявляються особливо корисними тоді, коли його складають учні штату Айова – адже цей тест широко використовується в межах усієї країни, а в межах Айови контингент учнів характерний тим, що вже тривалий час він є «високо-стабільним». Про тогочасні результати тестування ITED зазначалося: «Серед старших та молодших за віком учнів середніх шкіл, а так само серед студентів 10-х та 9-х класів ми бачимо ту саму тенденцію, що і в тестуванні SAT. Середній бал у всіх семи субтестах знижується від середини шістдесятих у всіх класах, де вивчалася ситуація – тобто від 9-х класів і по 12-ті включно». Загальнонаціональні тенденції, що їх засвідчує тестування ITED, просто навдивовижу схожі на тенденції в тестуванні SAT. З цього приводу освітні експерти вказують: «Загальнонаціональні дані засвідчують постійний спад рівня знань у період між 1963-м і 1970-м роками з більшості дисциплін – читання, мова, математика».

Від 1970 й до 1980 року бал тестування SAT стрімко знижувався. Впавши на 32 пункти у період між 1963 і 1970 роками, він продовжував спадати й надалі й до 1980 року впав ще на 58 пунктів. На думку згадуваної раніше Комісії Ради вищих навчальних закладів (The College Board), ця друга фаза спаду мала інакшу природу, аніж перша. Комісія відмічала, що під час цієї другої фази, що розпочалася в 1970 році, домінантними були чинники, які впливали на академічну успішність, а не чинники, пов'язані зі зміною учнівського контингенту. Так, комісія відзначала: «Тим, що все більше ставало помітним, було тотальне зниження кількості набраних балів – очевидний результат більш загальних змін чи впливів, що однаковою мірою позначалися і на групах, що традиційно давали низький бал, і на групах, що традиційно давали високий».

Далі комісія у своєму звіті стверджує, що до 1970 року багато змін, що протягом попередніх семи років спричинювалися змінами в контингенті тестованих учнів, уже або сповільнилися, або припинилися, або ж і взагалі стали розвиватись у зворотному напрямі. Скажімо, кількість учнів із малозаможних родин – учасників тестування SAT у 1970-ті роки й пізніше вже лишалася приблизно однаковою. Супутнім явищем до цього виступало велике скорочення кількості учнів, які під час перевірки навичок вербально-логічного мислення або знань з математики в межах тесту SAT набирали 600 пунктів або більше. Окрім того, від 1970-го року й до 1976-го кількість учнів – учасників тестування SAT скоротилася на 10 %, в той час як кількість учнів, що здобували високий бал під час цього тестування – на цілих 46 %.

Що ж до результатів інших тестів для перевірки знань тих, що практикувалися в молодших класах, то вони, хоч і виявилися менш промовистими, усе таки теж допомагають зрозуміти загальну тенденцію 1970-х років у царині академічної успішності. Приміром, С. Родерік провів дослідження результатів тестування ITBS за 1973 рік і дійшов висновку, що в цьому періоді вони гірші, аніж у будь-якому іншому з досліджених ним. У цьому контексті Родерік нагадує про позитивну тенденцію щодо тестового бала, яка спостерігалася від 1936 року й до початку 1960-х: «Рівень знань учнів з математики у шостому та восьмому класах у 1973 році є, вочевидь, неспівмірним із рівнем таких же школярів у 1936 році.

Загальну тенденцію щодо тестового бала, що її дають змогу побачити тестування SAT та інші, підтверджує й тестування NAEP для 17-літніх, окрім іспиту для перевірки навичок читання. Від 1969 року тестовий бал у цьому тестуванні суттєво знижувався в природничих науках, суспільствознавчих та написанні твору. Знизився бал і в тестуванні з математики, але це зниження не було таким гострим, як з решти дисциплін. До всього, результати тестування NAEP показали, що середньостатистичний 17-літній учень має навички читання такого ж рівня, як найбільш здібні 9-літні. А з математики 5

% найздібніших дев'ятилітніх мали кращі знання з математики, аніж та чверть 17-літніх, знання котрих із цього предмета були найслабшими.»

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

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 висококомпетентні вчителі застосовують ряд методів для різних цілей, включають і інтегрують різні види знання, створюють асофістичний педагогічний репертуар і адаптуються до учнівської різноманітності й непостійних контекстних сил. Тому, вкрай важливо, щоб педагоги-професіонали, відповідальні за підготовку вчителів, постійно шукали шляхи, щоб відповісти на ці виклики.

Тому наприкінці XX - на початку XXI ст. на передній план розвитку систем педагогічної освіти в західноєвропейських країнах виходить дослідницько-орієнтована парадигма, основна увага в якій зосереджується на розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідницького навчання (самостійне виокремлення і постановка проблеми; визначення підходів до її вирішення; апробація можливих розв'язків; формулювання висновків; застосування висновків до нових даних; узагальнення).

Крім того, дослідницько-орієнтована парадигма уособлює: інноваційне навчання, спрямоване на «формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистіших смислів і

ціннісних відношень». Проте поряд із цим продовжують існувати й інші підходи, що базуються на різних основоположних ідеях і припущеннях стосовно природи і мети навчання, викладання, освіти й діяльності вчителів.

Л. Пуховська називає їх академічно-традиціоналістською, технологічною та індивідуальною парадигмами.

Порівнюючи академічно-традиціоналістську, технологічну й індивідуальну парадигми підготовки вчителя, Л. Пуховська доходить висновку про те, що, якщо перші дві орієнтуються на засвоєння студентами нормативної навчальної програми (певного об'єктивно заданого змісту, а оцінці підлягає загальний обсяг засвоєного), то індивідуальна парадигма наголошує на іншому. Тут береться до уваги не те, як майбутній учитель вирішує запропоновані йому завдання, а які завдання він сам висуває перед собою у процесі професійно-педагогічної підготовки. Логічним продовженням індивідуальної парадигми, на думку науковця, є дослідницько-орієнтована парадигма педагогічної освіти з її наголосом на розвитку педагогічного мислення вчителя.

Крім того, ми можемо обговорити два типи дослідницько-орієнтованої педагогічної освіти. Завдяки дослідженню проблем педагогічної освіти, ми отримуємо результати, або докази, які можуть бути використані в якості керівництва для її подальшого розвитку. Інший тип відноситься до повсякденної практики окремого вчителя, його педагогічного мислення. Науково-дослідна діяльність може служити емпіричним доказом для проектування освіти майбутніх вчителів.

За твердженням Н. Ніємі (Н. Niemi, 2008) відмічено серйозні зусилля європейських учених і практиків щодо підвищення компетенції та статусу вчителів. Зокрема, 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, фінська дослідниця Ніємі 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.

Грецькі дослідники (Papastiriou C. and Hannan A.) виявили, що вчителі, які не мають досвіду дослідництва, не змогли скористатися результатами наукових досліджень, на відміну від вчителів, які брали участь в дослідженні. Цей факт підтверджує уявлення учених про важливість здійснення і реалізації досліджень.

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.

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.

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.

Якщо припустити, що природнича наука має розвиватися в напрямку більш дослідницько-орієнтованої практики, 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, практикаками 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.

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

4.5. Альтернативні програми педагогічної освіти в США

Проведене дослідження показало, що в США існує нестача педагогів, яка особливо відчутна в сільській місцевості (США). Для вирішення цієї проблеми у 1980-х рр. було створено нові способи одержання сертифікату учителя за умов надання доступу більшій кількості кандидатів до високо якісних альтернативних програм підготовки. Альтернативні програми

спрямовані на залучення кандидатів більш старшого віку, добре обізнаних з предмету, який вони хочуть викладати. До цієї категорії належать працівники, що вирішили змінити сферу діяльності. Замість традиційного академічного курсу альтернативні програми пропонують короткостроковий період навчання з подальшою практичною діяльністю, протягом якої кандидати продовжують навчатися вечорами та у вихідні, одержують структуровані менторські консультації та психологічну підтримку. Тому, що кандидати можуть здобути фах вчителя, а отже, і заробітну плату достатньо швидко, такі програми привабливі для значної кількості тих, які не можуть фінансово навчатись в університетах.

За американськими вченими *«традиційна сертифікація»* – це програми навчання на базі 4-річних коледжів з напрямку «освіта», що передбачає підготовку студентів та набуття ними базових компетенцій, які оцінюються через виконання письмових екзаменів відповідно до вимог штату. Термін *«альтернативний шлях здобуття сертифікату на викладацьку діяльність»* використовується в США для визначення всіх видів програм, які передбачають професійну підготовку майбутніх учителів поза традиційними педагогічними закладами за спеціально розробленими програмами за умов забезпечення психолого-педагогічного супроводу діяльності у перший рік роботи. На відміну від традиційних програм, альтернативна сертифікація передбачає будь яке «відхилення» від традиційної спеціалізації у напрямі «освіта». Це може бути одержання ступеня бакалавра з предмету, який планується викладати, або складення іспиту на одержання сертифікату, або будь-яка варіація педагогічних семінарів, що запроваджені школою або агенціями з сертифікації, або закінчення курсів навчання, рекомендованих радою освіти штат. В США найбільш широко використовуються шість альтернативних програм здобуття професії вчителя. Тривалість програм складає від 1 до 3 років.

Збільшення кількості педагогічного персоналу в певному регіоні за умов забезпечення ефективності їхньої діяльності і достатньої

вмотивованості потребує нових шляхів найму, підготовки та підтримки. Нестача педагогів особливо відчутна в сільській місцевості, серед учителів спеціальних, особливо точних та природничих дисциплін. Для досягнення цієї мети необхідно покладатися не лише на традиційні програми підготовки, потрібні нові шляхи для одержання сертифікату учителя. При цьому варто надавати доступ більшій кількості кандидатів до високо якісних альтернативних програм підготовки.

Розглянемо найбільш поширені моделі навчання за альтернативними програмами. Програма учителів у штаті Нью-Джерсі є найбільш відомою моделлю програм альтернативної сертифікації. Людина зі ступенем бакалавра з предмету, що буде викладатись, складає іспит за фахом, і при наявності місця у навчальному закладі та пропозиції від керівництва закладу, що бере участь у програмі, може подавати заявку на одержання сертифікату. Важливо, що в Нью-Джерсі було скорочено кредитні курси до 30. До початку роботи у класній кімнаті кандидат проходить інтенсивну 80-годинну підготовку. Потім упродовж першого року викладання учитель повинен пройти 120 годин інструкцій. Загальна кількість годин навчання у підготовчому центрі, що афілійований до програм, дорівнює 200. Кандидат має групу підтримки, яка складається з ментора та директора. На завершення першого року навчання директор школи висловлює свої рекомендації щодо доцільності сертифікації кандидата.

Програма альтернативної сертифікації в Техасі є подібною до програми Нью-Джерсі, але кандидат повинен скласти іспити за секціями (математика, читання, письмо) – тест щодо базових навичок, та повинен мати необхідну кількість кредитних годин у галузі, в якій одержує сертифікат. Кандидати мають завершити додаткову курсову роботу, необхідну для сертифікації та працевлаштування. Додатково кожен кандидат повинен заплатити за «реліз-тайм» ментора. У 1992 р. майже 2000 інтернів працевлаштувались у школи Техасу завдяки таким програмам.

У Каліфорнії Закон про освітні реформи Хагес-Харта передбачає запровадження Програми сертифікації учителів для заповнення вакансій у 6 – 12 класах. Ця програма була частиною плану, за яким педагогічна підготовка передавалась від закладів вищої освіти під юрисдикцію районів. Кандидати повинні мати ступінь бакалавра з предмету, що планується викладати, скласти іспит базових навичок та тест штату з дисципліни, що планується викладати. Школи у штаті повинні надати докази щодо наявності вакансій, які неможливо заповнити сертифікованими учителями. Школа розробляє план професійного розвитку учителя зі списком курсів, які необхідно вивчити. Потім призначається ментор для кожного кандидата. Комісія з сертифікації пропонує список напрямів, за якими відбувається підготовка, для допомоги у розробленні плану професійного розвитку кандидата. За проаналізованими матеріалами це розвиток дитини, структура курікулуму середньої школи, теорія і практика діагностики та інструкційних стратегій, теорія і практика інструкційного планування, теорія і практика використання медійного та курікулумного матеріалу, досягнення мотивації, теорія і практика класного менеджменту, взаємини «студент – учитель», шкільна організація та адміністрація.

Незважаючи на заперечення з боку прихильників традиційних програм підготовки учителів, альтернативна сертифікація зростала стрімко у всіх штатах крім двох (Аляска та Північна Дакота). Штати Алабама та Вісконсин запровадили альтернативну сертифікацію під диверсифікованими стандартами, які намагаються відповідати різні потребам різних штатів. Інші штати запровадили програми, які пропонують тимчасові ліцензії і які можуть бути оновлені при наявності доказів продовження зайнятості у педагогічній освіті. Під час тимчасового ліцензування «альтернативні вчителі» мають 80% вчительського навантаження та їх діяльність координується менторами. Штати Каліфорнія, Меїн, Аризона, Теннессі мають школи, в яких запроваджені програми альтернативного працевлаштування, якими

опікуються ради з освіти штату, місцеві освітні агенції або заклади вищої освіти.

У 1989 р. Американська асоціація педагогічних коледжів та Асоціація едукаторів для учителів підтримали альтернативну сертифікацію та видали необхідні документи для її повноцінного функціонування. Національна освітня асоціація у 1989 р. запровадила комітет з вивчення питань нетрадиційних шляхів одержання сертифікатів учителями. Комітет розробив спеціальні вказівки та напрями розвитку альтернативних програм, основні положення яких можна звести до наступних: програми повинні розроблятися стейкхолдерами; кандидати повинні мати ступінь бакалавра з дисципліни, яка буде ними викладатись, кандидат до початку викладацької діяльності повинен одержати ґрунтовну теоретичну педагогічну підготовку, кандидат повинен одержувати допомогу і супровід ментора.

«Навчай для Америки» – це інший альтернативний шлях для сертифікації учителів, запроваджений Венді Кіпп (Wendy Kipp) – 24-літнім випускником університету Принстона у 1989 р. За цим шляхом нещодавній випускник непедагогічного коледжу може вступити до програми «Навчай для Америки», що передбачає 6-тижневі інтенсивні літні курси. Дворічна програма включає 6 тижнів лекцій, 2 тижні «орієнтаційних» занять з призначеним ментором у школі, в якій вони будуть працювати.

Програма «Загони для навчання» (The «Troops to Teacher») була створена для полегшення працевлаштування мобілізованого персоналу відповідно до скорочень у силових структурах за рішенням Конгресу у 1992 р. Ця програма спрямовувалась на створення умов для працевлаштування мобілізованих військових, для чого призначались стипендії колишнім військовим для одержання сертифікатів учителів та гранти школам, які їх працевлаштовують.

Однак вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що хоча кількість штатів, що запроваджують альтернативні шляхи збільшувалась, існувала невідповідність у програмах, що можна пояснити двома чинниками: стрімке

зростання штатів, що визнають альтернативну сертифікацію як шлях вирішення проблеми недостатності учителів та різні визначення термінів в цих штатах. У результаті суперечностей у визначенні поглиблювалась невідповідність у сертифікації між штатами, що призвело до зменшення мобільності учителів та порушення балансу попиту та пропозиції на національному рівні.

Аналізуючи основні проблеми альтернативної сертифікації можна визначити дві проблеми, що поставали у зв'язку зі здобуттям педагогічного фаху альтернативним шляхом: наскільки свідомий був вибір педагогічної діяльності людиною і наскільки професійні такі викладачі. Дослідження, проведене у 1988-1989 рр., показало, що $\frac{3}{4}$ вчителів зробили свідомий вибір щодо зміни кар'єри, і лише 4% були безробітні, причому 52% з таких учителів належали до національних меншин (в Каліфорнії та Нью Джерсі – 16–20% меншин). Дж. Шульман (Judith Shulman) зауважує, що більше чоловіків та представників національних меншин почали працювати учителями завдяки альтернативним програмам. У результаті у 2003 році відсоток несертифікованих учителів склав лише 8%.

Якість викладання – це ще одне питання, що підштовхнуло до створення альтернативних програм. Освітняни зауважували, що фахівці в своїй галузі можуть стати хорошими учителями спеціальних предметів. Крім того, недостатність талановитих учителів у державних школах та іноді відсутність можливостей для їх заохочення також актуалізували питання альтернативної підготовки.

Вимоги до альтернативних програм сертифікації значно відрізняються, але більшість програм нетривалі, менш дорогі, більш практично орієнтовані, ніж традиційні програми на базі університетів. Допрофесійна підготовка зазвичай триває від 4 до 12 тижнів до того, поки новий учитель розпочне викладацьку роботу. Програми зазвичай включають курс педагогіки дисципліну, яку планує викладати, а також практичне навчання.

Проаналізовані матеріали дозволяють нам віднести початок запровадження альтернативних шляхів здобуття професії учителя в США до 1980-х рр. Передумовою створення сертифікації педагогів за допомогою альтернативних програм стала ситуація з педагогічними кадрами, яка характеризувалась значною кількістю пенсіонерів на тлі збільшення кількості студентів педагогічних закладів. Але головне завдання на цьому етапі полягало не в простому збільшенні кількості викладачів, а у підвищенні якості освіти для задоволення високих академічних стандартів. Як зазначається у Програмі розвитку освіти «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind), кожен учитель академічної дисципліни повинен бути висококваліфікованим, озброєний знаннями, навичками і здатністю до навчання відповідно до високих стандартів, бути активним в умовах диверсифікації студентів.

Дослідження розвитку педагогічної освіти у 1990-х роках свідчили про необхідність більш інтенсивної підготовки педагогів, що визнавалось на всіх рівнях. У 1986 р. Секретар освіти У. Беннет (William Bennet) звернувся з проханням до законодавців відмінити вимоги щодо наявності диплому педагогічних закладів для одержання сертифікату для учителів. Він назвав їх «бездумними паперами», які є перешкодою в освіті, наголосивши на тому, що учителя повинні лише демонструвати знання предмету, хороший характер та здібність спілкуватись з молоддю. На його думку педагогічна освіта має малі ресурси, щоб запропонувати їх майбутнім учителям, які володіють знаннями з фаху.

Альтернативні програми дозволяють тим, хто змінює місце роботи, або тим, хто довго був поза ринком праці (наприклад, в декретній відпустці), тим, хто закінчив коледж, почати педагогічну діяльність. Як показує практика, нові програми мають потенціал заохочувати талановитих людей, тих, хто бажає залишатись у певних міських або сільськогосподарських районах, і тих хто вважає, що традиційним програмам підготовки вчителів бракує практичної підготовки для реальної роботи у класній кімнаті. Вони

відповідають спеціальним місцевим потребам, надають можливість одержати підготовку поруч з домом або місцем, де вони бажають залишитись.

У середині 1980-х років була підтримана ініціатива щодо розвитку компетенцій та поліпшення якості підготовки учителів та оновлення програм їх підготовки. Якість навчання була у центрі уваги пошуків альтернативного шляху для сертифікації вчителів. Ті, хто підтримував традиційну сертифікацію вчителів, наполягали на тому, що поліпшення якості освіти залежить від професійних знань та галузевих компетенцій, ґрунтується на основі інституційної педагогічної підготовки (Е. Отуа). З іншого боку, ті, хто підтримував альтернативну сертифікацію, наполягали на тому, що якість освіти може бути підвищена шляхом заохочення талановитих людей компетентними особами.

На початку 1980-х років лише невелика кількість штатів реалізувала програми для сертифікації тих, хто мав бажання працювати вчителями, але не закінчив традиційні педагогічні заклади. Спочатку 15 штатів Південної регіональної освітньої ради вивчили умови навчання учителів, розглянули проблеми у певних галузях та видали рекомендації для змін у педагогічній освіті. Штат Вірджинія у 1982 р., а пізніше і 12 інших штатів запровадили альтернативну програму сертифікації у відповідь на проблему найму учителів для невеликих міст та сіл, учителів для спеціалізованих шкіл та для двомовної освіти.

Однією з причин для запровадження альтернативної сертифікації у 1980-х роках була необхідність скоротити тимчасових учителів. Питання альтернативної підготовки було дискусійним і суперечки тривали навколо того факту, що при відсутності сертифікованих учителів, було б краще мати регулярні програми найму, підготовки та менторства, ніж використовувати сертифікацію «надзвичайних умов» для заповнення вакансій. Аргументи на підтримку альтернативної сертифікації висловлювались з огляду на те, що іноді традиційні програми підготовки учителів розглядались як нецілеспрямовані і не завжди відповідали вимогам суспільства та часу.

У відповідь на зниження довіри в суспільстві до компетенції та якості педагогічної освіти Дж. Буш ініціював освітню реформу. Центральним аспектом його стратегії було поліпшення якості педагогічної освіти та статусу Америки. Дж. Буш у своїй «Програмі 2000» визначив 6 національних цілей для освіти. Він підтримав за федеральною допомогою приватні неприбуткові організації, які мали за мету проводити сертифікацію найбільш талановитих учителів на національному рівні. Президент також підтримав Білл для заснування національного відтворення моделі штату Нью-Джерсі для альтернативної сертифікації учителів.

У 1990-х роках освіта в штаті Арканзас педагогічна освіта та процес сертифікації були не на вищому рівні. План альтернативної сертифікації був ініційований департаментом освіти штату у 1988-1989 академічному році. Статистичні дані свідчать про недостатність сертифікованих учителів, яка дорівнювала 80% у шкільних районах Арканзасу. Тенденція до зниження набору на програми підготовки учителів та старіння працюючих учителів викликала необхідність запровадження інноваційних методів для заохочення більш широкого кола досвідчених людей, які мають бажання розпочати педагогічну діяльність.

Отже, альтернативні програми є достатньо популярними у світі і дозволяють вирішувати проблему недостатності педагогічних кадрів у певній місцевості або в певній ланці освіти. Вони надають «другий шанс» тим, хто змінює місце роботи, або тим, хто тривалий період був поза ринком праці, а також тим, хто щойно закінчив коледж, розпочати педагогічну діяльність. Всі альтернативні програми відповідають потребам певної місцевості щодо педагогічного персоналу, надають можливість одержати підготовку поряд з домом або місцем, в якому претенденти мають бажання залишитись.

Альтернативна сертифікація спрямована на задоволення індивідуальних та національних потреб у розвитку людських ресурсів, позитивно впливає на якість майбутніх учителів. Альтернативні шляхи здобуття фаху вчителя надають можливість заохочення та підготовки

кваліфікованих фахівців з метою поліпшення якісних та кількісних показників забезпечення освітніх закладів педагогічним персоналом у штатах. Використання альтернативної сертифікації для організаційного розвитку та неперервного професійного розвитку є перспективним напрямом реформування педагогічної освіти.

Висновки

Порівняльний аналіз засвідчив, що проблема підготовки педагогічних кадрів виступає пріоритетною в освітніх реформах 90-х років ХХ ст. провідних країн ЄС. Визначено, що сучасна педагогічна освіта характеризується демократичністю, багатопрофільністю, багатоваріантністю, різноманітністю навчальних планів та програм, гуманістичною та практичною спрямованістю і водночас посиленням комп'ютеризації процесу навчання. Широко впроваджується міжнародний досвід та ідеї інтеграції, професіоналізації й універсалізації вищої педагогічної освіти.

Аналіз провідних положень європейських учених щодо обґрунтування моделей професійного розвитку учителів у країнах ЄС засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її складових: загальної, спеціальної та професійної. Це вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність.

За всією різноманітністю розробок концептуальних моделей проглядаються закономірності підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Актуалізуються проблеми дослідження концептуальних моделей продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи.

Представлені моделі відображають взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості; особливості різноманітних педагогічних систем, які переважно вміщують цільовий, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний та рефлексивний складові. Методологія моделювання передбачає вивчення складних систем, до яких відносимо і педагогічну освіту; дозволяє здійснити планування, розвиток та визначити умови її успішного функціонування у євроінтеграційному просторі.

На основі узагальнення та критичного осмислення прогресивних ідей зарубіжного досвіду до напрямів подільших досліджень у даному напрямку можна віднести розробку і обґрунтування продуктивних моделей професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в Україні; діагностику вимог щодо організації та функціонування неперервної педагогічної освіти; моніторинг та оцінювання ефективності навчальних програм професійного розвитку педагогів; поширення серед освітянських кіл та широкої громадськості стратегій поширення позитивного досвіду педагогічних працівників тощо.

4.6. Компетентнісний підхід як концептуальна основа професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у ФРН

Активне впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у ФРН, в тому числі в галузі освіти, почалось з 2003 року в ході реалізації проєкту «Налагодження освітніх структур», що був результатом спільної ініціативи Єврокомісії та Європейської асоціації університетів.

Завданням цієї програми є «визначення точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій та результатів навчання». Під результатами розуміються набори компетентностей, що включають знання, розуміння і навички особи, котра ними оволодіває.

Аналіз нормативно-правової документації ФРН виявив, що: 1) стандарти підготовки вчителів за тематичним блоком «Науки про освіту», затверджені Конференцією міністрів освіти і культури у 2004 році, визначають компетентності, яких повинен набути майбутній учитель для ефективного виконання професійної діяльності; 2) у земельних законах про підготовку вчителів (2003–2014) закріплена спрямованість професійної педагогічної освіти на розвиток компетентностей майбутнього педагога; 3) результатом спільної роботи Конференції міністрів освіти і культури та Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку (Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) у 2007 році стала розробка орієнтовних рамок освітньої підготовки в умовах глобалізації, де визначальною стала саме компетентнісна модель як шкільної, так і педагогічної освіти.

Модель включає такі компоненти: знання (усвідомлення), оцінювання, діяльність. Відповідно докомпонентів розвиток компетентності передбачає набуття знань, подальшу їхню перевірку, оцінювання та застосування у діяльності.

Отже, можемо зробити висновок, що визначальним у системі освіти ФРН є компетентнісний підхід, відповідно до якого підготовка підростаючого покоління і майбутніх фахівців спрямована на розвиток їхніх компетентностей.

Проблема професійної компетентності особистості є актуальною в українському освітньому просторі. Згідно з Національним освітнім глосарієм під компетентнісним підходом в Україні розуміють визначення результатів навчання в школі та вищих навчальних закладах через їх опис у термінах компетентностей, тобто динамічного поєднання знань, умінь, навичок, здатностей, особистісних якостей до ефективної продуктивної діяльності.

Теоретичний доробок з проблеми компетентнісного підходу знаходимо у наукових працях Н. Бібік, В. Бондаря, С. Бондаря, І. Зимньої, Л. Карпової, Г. Кіт, О. Овчарук, О. Савченко та інших. Проаналізувавши вітчизняну

наукову і науково- методичну літературу, можемо зробити висновок, що вчені пропонують різні варіанти осмислення сутності поняття «компетентність», але однакові у тому, що: компетентний фахівець повинен мати такий набір компетентностей, які б допомагали йому соціалізуватись у різних життєвих і професійних умовах.

Тому, компетентним вважається не фахівець, який має енциклопедичні знання, а навпаки, який здатний використовувати наявні, здобувати нові знання відповідно до вимог ситуації та реалій сьогодення.

Водночас, звернемо увагу на те, що у Національному освітньому глосарії та вітчизняних наукових працях спостерігається розмежування понять «компетентність» і «компетенція», а саме:

1) компетентність визначається як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою та як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності;

2) компетенція трактується як надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків.

Для подальшого аналізу підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН вважаємо за необхідне наголосити на тому, що представники німецької наукової думки не розмежовують поняття «компетентність» і «компетенція». Проаналізувавши німецькомовні наукові джерела, можемо стверджувати, що в науковій літературі ФРН під терміном «Kompetenz» розуміються як набуті здатності особи до виконання діяльності, так і вимога до фахівця, тому подальший аналіз професійно-педагогічної підготовки вчителів будемо здійснювати з використанням лише поняття «компетентність».

Одним з перших поняття «компетентність» ввів у німецьку теоретичну педагогіку у 1971 році Х. Рот (H. Roth), професор Геттінгенського університету імені Георга Августа (федеральна земля Нижня Саксонія), розуміючи під ним зрілість людини у особистісному, професійному і

соціальному контекстах, що передбачає здатність брати на себе відповідальність за власну діяльність, самостійно приймати рішення на основі фахових знань, справлятися із протиріччями і невизначеностями професійного і життєвого досвіду, соціальну спрямованість поведінки в усіх сферах життєдіяльності.

«Батьком» класичного визначення терміну «компетентність» у ФРН вважають Ф. Вайнерта (F. Weinert), віце-президента Німецького товариства сприяння розвитку науки імені Макса Планка (Берлін), директора-засновника Інституту психологічних досліджень імені Макса Планка (Мюнхен). У 1999 році у звіті для Організації економічного співробітництва та розвитку науковцем визначено поняття «компетентність» як «загальні інтелектуальні здібності, якими володіє особа і здатна ефективно їх використовувати для вирішення різних ситуацій». Пізніше вчений сам ставить під сумнів доречність такого трактування, наголошуючи на тому, що компетентність передбачає не лише наявність інтелектуальних здібностей, тому не може трактуватись як прояв виключно когнітивної сфери особистості.

Беручи до уваги різні підходи та емпіричні дані в галузі когнітивної, педагогічної та вікової психології, Ф. Вайнерт (2001) уточнює поняття таким чином: «Компетентність – це когнітивні знання та навички, а також пов'язані з ними мотиваційні, вольові та соціально-комунікативні здібності особистості, що забезпечують її здатність до успішного і відповідального вирішення проблем у різних ситуаціях».

На основі аналізу німецької наукової та науково-методичної літератури можемо стверджувати, що саме таке визначення є на сьогодні найбільш цитованим у ФРН та лягло в основу формування й розвитку національних освітніх стандартів у цій країні. Вважаємо за необхідне звернути увагу на твердження Ф. Вайнерта про те, що компетентність обумовлена не виключно генетично, а може (і повинна) бути освоєна та різною мірою розвинена в діяльності. Точку зору Ф. Вайнерта підтримує Е. Кліме (E. Klieme), розробник національних освітніх стандартів у ФРН, директор департаменту

оцінки якості освіти Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (Франкфурт на Майні), професор Університету імені Йогана Вольфганга Гете.

Науковець відзначає, що компетентність передбачає наявність особистісних передумов, що дозволяють ефективно вирішувати різні задачі та комплексні проблеми у певній сфері діяльності. Таким чином Е. Кліме підкреслює, що основою компетентності є когнітивний, афективний, мотиваційний, поведінковий компоненти у структурі самосвідомості особистості, що включають знання, здібності, розуміння, уміння, навички, стратегії, досвід, мотивацію, спрямовані.

Розуміння поняття «компетентність» з психологічної точки зору розкриває Н. Шапер (N. Schaper), професор Падерборнського університету (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія), у своїй доповіді на семінарі «Компетентності та їхній розвиток у підготовці вчителів», організованому Конференцією ректорів вищих навчальних закладів 20 травня 2008 року. Зокрема, з точки зору психологічної науки, професор характеризує компетентність як диспозицію особистості, сукупність знань, умінь і навичок, що проявляється у спроможності діяти відповідно до обставин, здатність знаходити вихід із ситуацій, що характеризуються комплексними вимогами, ознаку придатності до виконання професійної діяльності, як біографічну конструкцію, що розвивається протягом життя, здатність до самоорганізації, що передбачає наявність умінь самостійно аналізувати ситуації та набувати нових знань і навичок для ефективного їх вирішення.

Компетентність як здатності до самоорганізованої креативної діяльності, орієнтованої на розв'язання специфічних, часто незвичних і хаотичних ситуацій, розглядають Д. Ерпенбек (J. Erpenbeck), професор Університету післядипломної освіти (Берлін), керівник проекту «Культура розвитку компетентностей», та Ф. Хейзе (V. Heuse), генеральний директор Навчального центру з розвитку людських ресурсів у місті Регенсбург (федеральна земля Баварія). У спільній монографії «Біографія

компетентності: шлях розвитку» науковці зазначають, що компетентність базується на знаннях, формується через цінності, диспонується як здібності, консолідується через досвід, реалізується на основі волі. Це твердження вчених відображено схематично на рисунку 1.2.

Проаналізувавши наукові праці Д. Ерпенбека і Ф. Хейзе можемо зробити висновок, що компетентність проявляється і розвивається в діяльності, в органічній єдності з цінностями людини, за умови глибокого особистісного зацікавлення та наукової обізнаності.

Результатом співпраці Д. Ерпенбека та Ф. Хейзе став «Атлас компетентностей» (Kompetenzen-Atlas), де науковці описують і комбінують 64 компоненти компетентностей:

- 1) соціально-комунікативна (здатність працювати в команді, співпереживання, готовність до об'єднання, комунікативні здібності, вміння вирішувати конфлікти, партнер-центрована взаємодія, узгодженість власних дій, готовність до порозуміння);
- 2) методична (аналітичне мислення, здібності до структурування, здатність визначати кореляцію, встановлювати взаємзв'язки, розуміти значення подальшого розвитку наукових знань, готовність до реалізації креативних, інноваційних ідей);
- 3) особистісна (адекватна самооцінка, саморефлексія, позитивні установки, моральні принципи, мотивація, переконання, готовність до саморозвитку, до ризику, орієнтація на успіх, позитивні очікування, відкритість, гнучкість, правдивість, емоційність, чуйність, креативність);
- 4) професійна (загальнонаукові, фахові знання, знання суспільних наук, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, знання мов, організаційні, професійні, підприємницькі здібності);
- 5) діяльнісна (готовність до прийняття рішення, відповідальність за результати діяльності, вольові здібності, енергійність, гнучкість, мобільність, ініціативність, оптимізм).

Проаналізувавши «Атлас компетентностей», можемо зробити висновок, що Д. Ерпенбек та Ф. Хейзе визначають професіоналізм фахівця як високий рівень самоорганізованої діяльності на основі особистісної, соціально-комунікативної, методичної, професійної компетентностей, котрі інтегруються в діяльнісну компетентність. Звернемо увагу, що професійна компетентність, на думку авторів, має свої особливості відповідно до сфери професійної діяльності.

Подібну точку зору знаходимо також у роботах Ф. Вайнерта, який наводить формулу ефективного виконання професійної діяльності, що відображено на рисунку 1.3.

Для уточнення поняття «ключові компетентності» ми звернулись до наукових публікацій німецьких вчених, проаналізувавши які, можемо стверджувати, що найбільш цитованим є визначення Х. Орт (H. Orth), К. Брідіса (K. Briedis) і Х. Шапер (H. Schaerer). Згадані науковці розуміють під цим поняттям знання, вміння, навички, ставлення, стратегії поведінки, що виходять за рамки, визначені професійною сферою, сприяють задоволенню індивідуальних і соціальних вимог та розвитку особистості.

Серед ключових компетентностей Х. Орт, думку якої розділяють також Д. Ерпенбек і Ф. Хейзе, виокремлює такі:

- 1) соціальна компетентність – здатність обмінюватись інформацією, спілкуватись, встановлювати і підтримувати соціальні взаємозв'язки (наприклад, здатність до кооперації);
- 2) методична компетентність – здатність розробляти, обирати і застосовувати відповідні стратегії вирішення проблем (наприклад, критичне мислення, здатність навчатися);
- 3) особистісна компетентність – ставлення до світу, роботи і до самого себе, здатність оцінювати себе і свою діяльність (загальні властивості особистості, наприклад, самосвідомість і гнучкість);

4) ділова компетентність – знання і здібності, що виходять за рамки визначені професійною сферою (наприклад, знання іноземних мов, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями).

Професійна компетентність визначається дослідницею як сукупність специфічних для професійної сфери знань, вмінь, навичок, ставлень, стратегій поведінки фахівця, що дозволяють самостійно й ефективно вирішувати проблеми у професійній діяльності. Х. Орт вважає ділову компетентність складовою частиною професійної, що сприяє подальшому розвитку та розширенню останньої.

Повертаючись до розгляду формули ефективного виконання професійної діяльності за Ф. Вайнертом, зазначимо, що науковець наголошує на неможливості досягнення в організації навчального процесу компромісу між двома типами компетентностей – ключові компетентності не можуть адекватно компенсувати недолік професійної, так само як і професійна компетентність неможлива без оволодіння ключовими. На думку вченого, ключові компетентності є показником моральної та інтелектуальної зрілості людини, її самостійності та здатності брати на себе відповідальність за власну освіту, свої дії і вчинки. Ф. Вайнерт підкреслює, що значною мірою ключові компетентності належать до здібностей, які необхідні для розвитку професійної компетентності.

Обґрунтування структури професійної педагогічної компетентності здійснили у своїх працях такі представники німецької наукової думки: К.- О. Бауер (К.-О. Bauer), Ю. Баумерт (J. Baumert), Е. Вешенфельдер (E. Weschenfelder), Г. Леман (G. Lehmann), М. Кунтер (M. Kunter), В. Ніке (W. Nieke), М. Оберле (M. Oberle) та інші.

Педагог-дослідник К.-О. Бауер, професор Оснабрюкського університету (федеральна земля Нижня Саксонія), у своїй монографії «Педагогічні базові компетентності» підкреслює значення досвіду професійної педагогічної діяльності, особистої зацікавленості та

відповідальності в процесі оволодіння компетентностями. Автор окреслив структуру професійної компетентності вчителя, яку схематично відображено на рисунку.

Німецький науковець розглядає професійну компетентність вчителя як комплекс таких компонентів:

- предметно-наукова компетентність – науково обґрунтовані знання з предмету викладання та міждисциплінарні знання для пояснення взаємозв'язків явищ і процесів;
- предметно-дидактична компетентність – знання в галузі дидактики, методики викладання предмету, уміння логічно й обґрунтовано конструювати навчальний процес відповідно до конкретної дидактичної ситуації;
- спеціально-педагогічна компетентність – наявний досвід професійної діяльності та поведінковий репертуар учителя (педагог-порадник, педагог-керівник, педагог-експерт тощо);
- базові педагогічні компетентності – діагностичні вміння, пізнавальні здібності, інтелектуальна активність, планування й інтеракція.

Відзначимо, що діагностичну компетентність К.-О. Бауер розглядає у двох аспектах: аналітичному та психологічному. Відповідно, як здатність педагога адекватно визначати, перевіряти, оцінювати рівень знань та розвитку компетентностей учнів та як вміння діагностувати, інтерпретувати загальний психологічний настрій класу та психічні стани і властивості як учнів, так і власні.

Деталізуючи базові педагогічні компетентності, як на рисунку 1.5, професор К.-О. Бауер розуміє під ними здатність учителя загальноосвітньої школи до здійснення:

- роз'яснення мети діяльності, структурування змісту (виділення суттєвого, використання логіки, аналогій, встановлення причинності, дотримання послідовності, скорочення без втрати основного змісту);

- орієнтування у соціальних структурах (сомоорганізація, лідерські якості, налагодження партнерства, робота в команді, малих і великих групах, встановлення й дотримання правил);
- контролю інтеракції (ведення дискусії, почуття міри, використання ігрових моментів, гумор, демонстрація та сприймання почуттів і поваги);
- налагодження вербальної та невербальної комунікації (уміння сприймати та співвідносити вербальні та невербальні прояви комунікації партнера та власні);
- створення умов для вивчення навколишнього середовища (не лише на теоретичному й практичному рівнях);
- розвитку загальноорганізаційних вмінь, що передбачають планування і прогнозування власної та учнівської діяльності (вміння встановлювати послідовність дій, визначати проміжні кроки, орієнтація на досягнення успіху, вміння адекватно оцінювати результати діяльності, робити висновки).

Ще одним з варіантів визначення структури професійної компетентності вчителя є модель педагогічної компетентності, розроблена професорами Потсдамського університету (федеральна земля Бранденбург) Г. Леман (G. Lehmann) і В. Ніке (W. Nieke). Науковці запропонували чотири її компоненти, які схематично відображено на рисунку 1.6.

Отже, у структурі професійної компетентності вчителя Г. Леман і В. Ніке виділяють такі складові:

- 1) аналіз розвитку суспільства, оскільки, як пояснюють автори, вчитель повинен постійно співвідносити знання і форми навчання з культурно-соціальними вимогами та враховувати їх під час планування, проведення і аналізу уроків;
- 2) діагностування ситуацій, як здатність швидко орієнтуватись у ситуації невизначеності, визначати проблему та розв'язувати її;
- 3) саморефлексія, що передбачає аналіз професійної Я-концепції як динамічної сукупності притаманних особистості установок, спрямованих на саму себе та власну професійну діяльність. Вчені зазначають, що

саморефлексія сприяє інтерпретації набутого досвіду і створенню нових стратегій поведінки;

4) професійна діяльність, що передбачає актуалізацію і реалізацію на практиці усіх набутих компетентностей. На думку Г. Леман і В. Ніке, професійна діяльність вчителя реалізується поетапно: визначення мети, планування уроку, аналіз ситуації діяльності, реалізація діяльності, що передбачає налагодження взаємодії з учнями, передачу змісту знань, організацію навчального середовища, оцінювання результатів уроку.

Розглядаючи професійну компетентність вчителів загальноосвітніх шкіл, науковці Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Берлін) Ю. Баумерт (J. Baumert), В. Блум (W. Blum), М. Кунтер (M. Kunter) зазначають, що природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, за умови глибокого особистісного зацікавлення в певному виді діяльності. Це положення лягло в основу розробленої ними структури професійної компетентності вчителя, котра включає такі компоненти: 1) професійні знання; 2) усвідомлення й переконання; 3) мотиваційні орієнтації; 4) навички саморегуляції.

Зазначимо, що компонентами професійних знань науковці Інститут досліджень у галузі освіти імені Макса Планка визначають такі:

- фахові знання (в тому числі розуміння фактів, завдань, необхідних школярам і доступних для усвідомлення ними);
- професійно-дидактичні знання (у тому числі діагностична компетентність, здібності до роз'яснення понять);
- педагогічні знання (у тому числі орієнтування у стандартах шкільної освіти, знання про процес навчання);
- організаційні вміння й уміння до налагодження взаємодії;
- консультативні вміння.

Німецькі вчені підкреслюють значення компетентнісного підходу у педагогічній освіті та зазначають, що підготовка вчителів повинна бути діяльнісно орієнтованою і спрямованою на вирішення завдань професійної

діяльності, відповідно зміст підготовки повинен бути орієнтованим на результат – набуття професійної компетентності.

Аналізуючи сучасні тенденції реформування німецької освітньої галузі на початку XXI століття, професор Потсдамського університету (федеральна земля Бранденбург) У. Херман (U. Herrmann) підсумовує, що метою підготовки вчителя загальноосвітньої школи стає розвиток здатності до самоорганізованого навчання протягом усього життя. Науковець підкреслює, що завданням вищої освіти є одночасний розвиток як професійних, так і ключових компетентностей.

Ми підтримуємо точку зору У. Хермана про те, що у концептуальному плані корисно проводити розмежування між компетентностями, однак на практиці освітня програма університету повинна бути спрямована на розвиток обох типів компетентностей, які існують у симбіотичному зв'язку. На нашу думку, компетентності, необхідні для ефективного виконання педагогічної діяльності, є комплексними, тобто володіння окремими здібностями і виконавськими навичками не є достатнім для задоволення професійних вимог та повноцінної професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи.

РОЗДІЛ 5

УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

5.1. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах ЄС та Сполучених Штатах Америки

У ході дослідження було виявлено *необхідні умови* забезпечення ефективного навчання учителів на етапі *початкової педагогічної освіти* (уся професійна підготовка, перш ніж індивіди беруть на себе повну відповідальність за навчання одного або декількох класів учнів (Schwille & Dembélé, 2007).

1. Перш за все – це ефективна *модель педагогічної освіти* та *ступеневість професійної підготовки вчителів* (Австрія, Німеччина, Велика Британія, Болгарія, Румунія). Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в педагогічній освіті країн домінує *дві моделі педагогічної освіти* – паралельна й послідовна, що є спільною тенденцією для країн Європи. *Паралельна модель* (Австрія, Данія) передбачає три-чотирирічне навчання, у процесі якого вивчення спеціальних академічних предметів (наприклад, математичних чи історичних) поєднується з вивченням педагогічних дисциплін протягом усього періоду професійної освіти. Така модель є особливо поширеною в закладах, що готують учителів початкової школи, однак подекуди зустрічається й при підготовці вчителів середньої школи, особливо вчителів фізичної культури, праці, технологій. Провідною моделлю в закладах, що готують учителів для середньої школи, є *послідовна*, (Франція як єдина форма організації навчального процесу, Угорщина, Чеська Республіка, Іспанія, США) у межах якої студенти спочатку отримують ступінь бакалавра з предмета своєї спеціалізації (наприклад, природничі науки, мови), а потім зосереджують увагу протягом одного чи двох років на теорії освіти і практичній професійній підготовці); пріоритетність паралельної моделі у підготовці вчителів дошкільних закладів і початкової школи, поєднання у структурі змісту предметного та професійного блоків, переважання ступеня бакалавра для вчителів дошкільних закладів та початкових шкіл.

У ряді країн (Італійська республіка, Велика Британія, Ірландія, Грецька Республіка) спостерігається *Варіативність моделей*.

Досліджуючи проблеми змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах, можна дійти висновку, що педагогічний цикл підготовки вважається найбільш важливим на тлі **збільшення значення практичної складової у процесі підготовки вчителів**. Важливим компонентом цього циклу є психолого-педагогічні дисципліни, структура та зміст яких мають специфіку та відрізняються своїми підходами в різних державах (Німеччина, Велика Британія).

Надзвичайно важливим для підвищення якості педагогічної освіти є **активне впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів**. Одночасно відбувається **розширення переліку педагогічних спеціальностей**. Серед них такі, як соціальних педагог, шкільний психолог, педагог-консультант, педагог-терапевт, педагог центру соціальної реабілітації, вчитель класів корекції, вчитель для роботи з обдарованими дітьми та ін. Причина цього явища полягає в поглибленні та розширенні суспільних взаємовідношень і, як наслідок, розширення функцій школи і педагогічних кадрів, підвищення вимог до їхньої діяльності (Німеччина).

Проведене дослідження свідчить, що важливою умовою підвищення якості освіти є **заохочення найкращих спеціалістів до педагогічної діяльності** (Німеччина, Англія і Уельс). Для майбутніх вчителів проводиться професійно-орієнтований відбір до та після завершення магістерських програм – двох туровий відбір (Угорщина); формулюються підвищені вимоги до вступників до педагогічних закладів (наявність освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра для одержання диплома учителя). Крім того, учителя початкової і середньої школи повинні мати хоча б мінімальний досвід практичної діяльності, вміти виконати практичні завдання у формі відкритого уроку, скласти письмовий іспит як частину індивідуального курсу). Більш жорсткі вимоги входу для початкової освіти супроводжуються розширенням тривалості і передачі підготовки вчителів початкової освіти до вищої освіти, зміна в її змісті, а також створенням більш всеосяжної системи післядипломної освіти (країн ОЕСР).

Цьому сприяє також забезпечення соціальних гарантій педагогічних працівників (висока заробітна плата; привабливі умови праці; привабливі кар'єрні можливості).

Виявлено і класифіковано **ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ** у професійному розвитку педагогічних працівників досліджуваних країн:

Організаційно-структурні:

Університизація педагогічної освіти - пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Фінляндія, Франція, Іспанія). Дослідження показало, що деякі країни (Австрія, Італія) все ще зберегли системи із закладами підготовки учителів початкової школи за межами університетського сектору. В інших країнах (Фінляндія, Франція) підготовка учителів початкової та середньої школи забезпечується лише університетами. Під впливом глобалізаційних процесів були прийняти загально визнані форми регуляторної діяльності: інтеграційні процеси підготовки учителів початкової школи в університетах, утримання центрального та регіонального контролю над процесом кваліфікації учителів, створення національних установ для регуляції міністерського контролю (*акредитаційні комітети, національні ради, агенції підготовки учителів*). В деяких країнах (Хорватія і Італія) процес інституційної реструктуризації у напрямку більш «університетсько-спрямованої педагогічної освіти» відбувалось разом із запровадженням регуляційних процедур. У той час як Фінляндія визнала університети як автономні заклади, незалежні від регуляторного контролю у розвитку програм Магістерського ступеня для учителів початкової та середньої школи, й вихователів у садках, в Італії, майбутній учитель після успішного закінчення університету повинен одержати сертифікат від Міністерства освіти.

- Диверсифікація форм та методів професійного розвитку

Основні види професійного розвитку учителів варіюються: за змістом і цілями; за місцем реалізації; за масштабністю. Найбільш поширеною

формою є курси підвищення кваліфікації, майстерні, спостережувальні візити в інші школи, наставництво (Бельгія, Данія, Фінляндія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Іспанія, Швеція і Швейцарія), регулярна співпраця серед вчителів, спільні дослідження. У Франції традиційними формами підвищення кваліфікації є фронтальна, групова, парна та індивідуальна, а серед методів переважає метод інтенсифікації учбового процесу. В Іспанії використовуються такі форми як курси, семінари, конференції, візити-спостереження в школах, співробітництво між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво. Професійний розвиток американських учителів реалізується з допомогою низки індивідуальних (традиційні: наукові дослідження, опрацювання науково-фахової літератури, розробка навчально-методичних матеріалів, підготовка і видання наукових праць, дистанційне навчання тощо) й колегіальних форм (традиційні: взаємовідвідування уроків, педагогічне спостереження, навчальні курси, конференції, семінари, професійні дискусії, педагогічні звіти, розробка та вдосконалення навчальних програм та навчально-методичних матеріалів, підготовка та видання наукових праць, дистанційне навчання, колегіальні проекти, наставництво, інструктування, програми обміну, стажування; професійний розвиток у мережі Інтернет – професійні форуми, чати, блоги, Інтернет-семінари, телеконференції тощо). Інноваційними в американському освітньому просторі є каскадна, ситуативна й аналітична форми професійного розвитку; теленаставництво; супервізія; педагогічні звіти; формування професійного портфоліо; ведення педагогічного щоденника. (Портфоліо дозволяє вчителям стежити за діяльністю професійного розвитку на систематичній основі та ділитися результатами з іншими. Портфоліо також передбачає документацію проектів розвитку, що проводяться вчителями. Документуючи професійний розвиток окремого вчителя більш всеосяжним чином, вчителі стали більш обізнаними про свої особисті сильні сторони і потреби розвитку. Портфоліо також дозволяють потенційним роботодавцям отримувати набагато більш точно

розуміння індивідуального досвіду педагога, інтересів, мотивації, знань і навичок).

- **Диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації**

Професійний розвиток зазвичай забезпечується в різних інституційних установах. Організація пост дипломної освіти вчителів може проводитися на базі закладів освіти дорослих (Угорщина, Чехія); професійних об'єднань вчителів (Іспанія, Італія), Школи професійного розвитку (США), професійні асоціації вчителів і викладачів, незалежних консультаційних груп (Велика Британія); університетів, педагогічних інститутів (Франція, Німеччина, Іспанія пропонують курси професійного розвитку або модулі для практикуючих вчителів щодо набуття змістово-предметних і педагогічних навичок), центрів підвищення кваліфікації, професійних об'єднань вчителів (Велика Британія, Ірландія, Польща, Угорщина, Італія, Іспанія), регіональних центрів підготовки вчителів, навчальних центрів (Австрія, Іспанія, Ірландія, Велика Британія, Угорщина, Німеччина, Фінляндія); середніх шкіл (Німеччина, Фінляндія), приватних компаній; учительських центрів. Спостерігається *створення нових структур у вищих навчальних закладах*, центри з підготовки вчителів (Німеччина, США), що беруть безпосередню участь у підготовці вчителів і вирішують питання практико-орієнтованої та професійної підготовки майбутніх учителів у кооперації зі школою та університетом.

Сутнісно-визначальні

Гуманізація та гуманітизація в методах та змісті педагогічної освіти при якому полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення стає провідною. Домінуючими проголошуються такі положення: відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб'єкта культури. Головне місце у підготовці вчителя належить дисциплінам, які пов'язані з культурою і загальною освітою, оскільки саме через них майбутній учитель може

всебічно оволодіти всією розмаїтістю форм засвоєння знань як до його власної, так «чужої» культурної традиції. У такий спосіб формується новий тип учителя, який уже не є транслятором лише однієї культурної спадщини, а володіє різними джерелами пізнання, що існують у різних культурах.

інтернаціоналізація - передбачає включення європейського аспекту до змісту професійної підготовки майбутніх учителів, передусім, методологічного курсу порівняльної педагогіки та курсів з темами європейської проблематики, впровадження в університетах західноєвропейських та американських навчальних програм (Болгарія).

Посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку вчителів здійснюється у закладах, характерних для всіх країн Європейського Союзу – дошкільні навчальні заклади, середні школи, Навчальні гуртки, педагогічні майстерні, літні школи, педагогічні інститути, університети. Тут виділяються тренінги – (Австрія), навчальні майстерні (Польща), навчальні поїздки землями ФРН (Німечина), участь у міжнародних освітніх програмах та проектах (Словенія, Угорщина), навчальні курси і програми з педагогіки (Іспанія), взаємообмін учителями між школами, міжнародний взаємообмін (Велика Британія).

Змістовно-процесуальні:

- **інформатизація впровадження медіаосвіти вчителів** (Угорщина, Словаччина, Чехія, США). Значний вплив на зміну стратегії професійного розвитку вчителів справили сучасні інформаційні та комунікаційні технології. Вони привнесли до неперервної освіти педагогічних кадрів такі інноваційні елементи, як нові інформаційні та мережеві сервіси. Мережеві бібліотеки і цифрові ресурси загальнокультурного характеру активно використовуються вчителями, з них утворюються ресурси власне освітнього характеру і призначення. Сервіси з аналізу великих масивів інформації, з подання знань у вигляді таблиць і презентацій активно застосовуються вчителями в процесі самоосвіти.

Наявність таких інформаційно-комунікаційних можливостей сприяє постійному утворенню нових мережових педагогічних спільнот.

- *Інтеграція змісту педагогічної освіти* означає об'єднання в ціле частин та елементів раніше розрізнених частин, забезпечення системного підходу в процесах пізнання, цілісного уявлення про явища соціуму; передбачає розробку та впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів. Реалізація цього принципу забезпечується єдністю освітнього і професійного компонентів навчальних планів. Введення міждисциплінарних модулів у модель професійної підготовки вчителів, є одним зі шляхів здійснення інтеграції професійних знань та компетентностей у підготовці майбутніх вчителів, Наприклад, в Потсдамському університеті кожен модуль включає розділи психолого-педагогічних і близьких до них гуманітарних наук і завершується педагогічною практикою. Велике значення в такій побудові модулів належить використанню психологічних знань у педагогічній діяльності; здійснення педагогічної підготовки в інтегрованих університетах (Іспанія). Французька система післядипломної освіти акцентує увагу на таких аспектах педагогічної діяльності, як професійна пам'ять, її розвиток і шляхи покращення, елементи драматизації на уроках, розвиток риторичних умінь, вивчення й використання невербальних засобів спілкування (інтонації, голосу, міміки, жестів, пози).

Запровадження соціального партнерства (консенсусного підходу) в управлінні педагогічною освітою визначаємо як важливу тенденцію. Необхідність партнерської співпраці зумовлена реаліями сьогодення – загальноосвітніми процесами глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації культурного життя людства, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. В останні десятиріччя в нормативно-правовому полі освіти з'явилися положення щодо сприяння розвитку співробітництва між різними ланками системи освіти, сім'єю та школою, батьками та вчителями. В досліджуваних країнах спостерігається *заохочення уряду, едукаторів, та інших зацікавлених сторін* (педагогічних коледжів та загальноосвітніх шкіл

різних рівнів, від початкової до старшої) до роботи над питаннями якості. Процес розробки стратегії розвитку педагогічної освіти здійснюється на національному та регіональному рівнях, з впливом різноманітних учасників, як-то *професійних спілок учителів* (Польща) та *участі батьків* у діяльності школи (Болгарія новий закон про дошкільну та шкільну освіту). В Бельгії, Данії, Фінляндії, Угорщині, Італії, Нідерландах, Норвегії, Швеції і Швейцарії школи виділяють кошти для організації підвищення кваліфікації з метою задоволення власних потреб й можуть оплачувати роботу тренерів, дослідників чи консультантів.

Поліпшення якості педагогічної освіти є пріоритетним питанням у розробці стратегій професійного розвитку. Моніторинг якості і зовнішньої оцінки діяльності учителя (використання диверсифікованих методів оцінювання та джерел інформації про учнівські академічні досягнення, спостереження за роботою в класі) є найбільш ефективним для визначення якості освіти (Італія, Греція, Іспанія). В досліджуваних країнах основні зусилля з підвищення якості викладання спрямовуються на: - визначення чітких цілей для вчителів; - заохочення найкращих до педагогічної діяльності; підготовка шляхом навчання та набуття корисного досвіду; - відповідність навичок учителя потребам учня; - особистість учителя; - моніторинг процесу навчання та викладання; - підтримка учителя та корекція інструкцій; - мотивація учителів до діяльності.

- Моніторинг якості педагогічної освіти

Для цього *використовуються диверсифіковані методи оцінювання та джерела інформації* (учнівські академічні досягнення, спостереження за роботою в класі, огляд досягнень учнів), які є найбільш ефективним для визначення якості освіти. Запроваджена система регулярного збору інформації щодо якості освіти і досягнень учнів, яка використовується для розробки стратегій розвитку державними органами управління, налагоджений зворотній зв'язок, і результати аналізу інформації доводяться до рівня шкіл для її використання учителями у покращенні якості

викладання. Так, в Болгарії директори шкіл одержують щорічні результати оцінювання і порівняння діяльності їх шкіл з середніми регіональними показниками. За вимогою уряду Болгарії Світовий Банк розробив та використав новий метод оцінювання діяльності у галузі освіти та програм, що впливають на ефективність діяльності учителів – SABER Teachers (Systems Approach for Better Education Results) системний підхід до кращих освітніх результатів). За цим методом інформація збирається, аналізується, обробляється щодо ефективності педагогічної освіти для початкової і середньої освіти у всіх країнах.

Забезпечення учителів-новачків психолого-педагогічною підтримкою на рівні школи. Протягом першого або другого року після виходу на роботу забезпечується *менторство*, що полегшує їх адаптацію та перехід до професійної діяльності. Досвідчений кваліфікований вчитель-ментор допомагає початківцю реалізовувати теоретичні знання на практиці. Навчання в програмах триває не менше ніж рік, що дозволяє молодим вчителям постійно вдосконалювати професійні знання і вміння, та сфокусовані на покращенні саме практичної діяльності (Фінляндія, США).

Поширення інтерактивної моделі підвищення кваліфікації вчителів. Спрямовано на забезпечення реальної взаємодії педагога з іншими колегами у процесі підвищення кваліфікації в умовах щоденного шкільного життя; формування соціального рефлексивного «Я» педагога, «здатного ставати об'єктом для самого себе» під впливом спілкування) (Велика Британія). Ефективні освітні системи (Фінляндія, Японія, Південна Корея, Сінгапур) приділяють багато уваги інструкційному покращенню, що передбачає співпрацю учителів, спільний аналіз педагогічної діяльності колегами, коучинг. Цікаво, що в деяких країнах менший час відводиться на спілкування між учителем і учнями, а більший на співпрацю з учителями, навчання на робочому місці, дослідженням ефективності різних навчальних методів. Так, в Японії 40% робочого часу учителя витрачається на такі види роботи. Вчителі в значній мірі виграють від співпраці з колегами та

зовнішніми експертами, це активізує навички співробітництва. Співпраця з колегами в професійній спільноті 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.

До **ОСОБЛИВИХ ТЕНДЕНЦІЙ** (характерних лише для окремих країн дослідження) було віднесено:

- **Полегшення доступу до здобуття педагогічної професії** перетворення педагогічних училищ на коледжі (Угорщина), зростання доступності вищої педагогічної освіти для малозабезпечених верств населення (Словенія).

Централізований тип управління (Велика Британія, Ірландія, Польща, Італія, Румунія, Греція). Хоча педагогічна підготовка у більшій кількості країн перейшло до університетів, уряди утримали сильний регуляційний контроль за діяльністю педагогічних закладів (відповідно до ініціативи Хартії учителів в Польщі у 2000 р., запровадження національної ради з педагогічної підготовки в Румунії у 1995 р., Коледж для учителів, створений у кожній провінції Канади за період 1987 – 1996 рр.).

В інших країнах (Австрія, Німеччина, Болгарія, Угорщина, Велика Британія, Франція, Скандинавські країни, Іспанія) відбувається **Децентралізація управління**. Так, в Англії та Уельсі відповідальність за професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл покладається на департаменти освіти, місцеві органи управління освітою та загальноосвітні школи. Організація професійного розвитку педагогів має децентралізований, локальний характер і здійснюється інституціями вищої освіти, університетами, центрами підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, загальноосвітніми школами). Натомість, в Шотландії відповідальність за професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл покладається на Шотландське бюро Департаменту освіти, місцеві органи

управління освітою та школи. Організація професійного розвитку педагогів має в цілому децентралізований характер і здійснюється вищими навчальними закладами, центрами підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, загальноосвітніми школами. Натомість у Північній Ірландії Служба навчальних програм, консультацій та підтримки, яка діє при кожній раді освіти та бібліотечної справи, забезпечує підтримку вчителів-початків та вчителів-тьюторів, які працюють у загальноосвітніх школах та відповідає за організацію та управління підтримкою вчителів-початківців. Організацією та управлінням процесу навчання в системі післядипломної освіти Франції займаються спеціально створені у 1990 році вищі навчальні заклади - Університетські Інститути підготовки і удоскокалення вчителів (IUFM), котрі беруть на себе відповідальність за неперервне навчання педагогічних кадрів, включаючи організацію педагогічних досліджень силами вчителів-практиків. Ці заклади післядипломної освіти й підготовки педагогів органічно інтегруються в концептуально-організаційні засади, спрямовані на дослідництво та інновації в підготовці педагогічних кадрів.

Водночас в Німеччині відбувається *пошук оптимального співвідношення між централізованим і децентралізованим управлінням системою підготовки педагогічних кадрів.*

Розвиток альтернативних шляхів набуття педагогічної професії (США, Швейцарія). Народження цієї нової альтернативи педагогічної освіти було ініційовано наприкінці 1960-х рр. сприйняттям недоліків, властивих традиційній моделі педагогічної освіти щодо ефективності і дієвості. Ця модель входить в різкому контраст, як з традиційними моделями, так із професіоналізацією викладання. Вона була розроблена в основному в Сполученому Королівстві (підготовка вчителів з центром у школі) і в Сполучених Штатах альтернативні маршрути в викладанні) і вона заснована на розмноженні альтернативних шляхів входження в професію вчителя. 2/3 країн ОЕСР пропонують ці альтернативні маршрути до педагогічної

професії. Особливо цікавим в цій моделі є те, що фокус не ставиться на освіту саму по собі, яку вчителі отримують, а на засоби, які можуть бути введені в дію для підтвердження компетенції тих, хто може бути зацікавлений у викладанні. У той час як в інших моделях сертифікація ґрунтується на курсовій роботі (course-work), тут це засноване на оволодінні певними навичками, які не приходять від програми освіти вчителів, але з особистого досвіду кожного претендента на посаду вчителя. У цій моделі вчителі розглядаються як знання-провайдери, які підходять для роботи в певному контексті.

Узагальнення результатів виконаного дослідження зумовило **висновки** про постійну увагу уряду та суспільств до підвищення якості педагогічної освіти. Для наближення вчителів до визначеного еталону сучасного педагога в Європейських країнах та США застосовують різні підходи до підвищення кваліфікації вчителів, які дозволяють охопити різноманітні інтереси педагогів та якомога більше врахувати їхні психологічні особливості й потреби у професійному зростанні. З'ясовано, що професійний розвиток вчителів починається на етапі вибору професії та професійної освіти у вищих навчальних закладах і триває протягом усієї професійної кар'єри вчителя. Цей процес набуває нових ознак, серед яких варто виділити розширення його часових меж, змістову цілісність на різних етапах педагогічної діяльності, а також спрямованість на неперервне збагачення творчого потенціалу особистості педагога.

5.2. Прогностичне обґрунтування науково-практичних рекомендацій щодо можливостей використання позитивних ідей професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти України

Вивчення міжнародного досвіду організації та забезпечення професійного розвитку в країнах ЄС та США сприяє удосконаленню та

збагаченню власного інтелектуально-освітнього потенціалу та може стати корисним у процесі модернізації сучасної системи неперервної педагогічної освіти.

Необхідність здійснення об'єктивного наукового прогностичного аналізу моделей професійного розвитку учителів з урахуванням зарубіжного досвіду розвинених країн ЄС та США, на нашу думку, зумовлена тим, що світ не стоїть на місці, він постійно змінюється, удосконалюється. За умови ретельного вивчення, критичного осмислення та узагальнення прогресивних ідей педагогічного досвіду розвинених країн ЄС стала можливою розробка науково-методичних рекомендацій щодо удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні і закладення теоретичного фундаменту розбудови на цій основі цілісної системи неперервного професійного розвитку вчителів в Україні.

Загальні висновки. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що: 1) процес професійного розвитку триває протягом усієї кар'єри учителя.

2) На кожному онтогенетичному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, моделями, новими потребами та відповідними підходами до інтеграції професійних та соціальних аспектів професійної діяльності педагога.

3) Професійний розвиток вчителів можна визначити як довготривалий складний процес якісних змін у поведінці, переконаннях та очікуваннях вчителя, його викладанні та навчанні, що спрямований на удосконалення професійної діяльності в школі і забезпечення успішності учнів.

4). У свою чергу вивчення міжнародного досвіду організації та забезпечення професійного розвитку в країнах ЄС сприятиме удосконаленню та збагаченню власного інтелектуально-освітнього потенціалу й може стати корисним у процесі модернізації сучасної системи неперервної педагогічної освіти.

5) З'ясовано, що добре усвідомлена і стимульована співпраця вчителів з колегами і зовнішніми експертами визнається в якості невід'ємної частини практики італійських вчителів, у тому числі в програмах додипломного і післядипломного навчання, забезпечуючи тим самим неперервність процесу професійного розвитку педагогів.

6) Доведено, що результати інтегрованої моделі професійної підготовки 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.

7) Аналіз моделі центрів підвищення кваліфікації вчителів у Греції переконав нас у тому, що діяльність цих центрів спрямована на забезпечення різних форми обов'язкового і додаткового навчання для вчителів початкової та середньої освіти з навчальними програмами довгої та середньої тривалості; інструктаж вчителів щодо розробок у сфері наук і технологій; нових методологій 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, психопедагогічного дослідження, конфронтації дітей з труднощами у навчанні і образливої поведінки.

8) Виявлено, що у 1998 році введено в дію чотирирічний курс (L) із відповідних наук з початкової підготовки (CLSFP) для вчителів дошкільних закладів (та початкової школи; з 1999 року курс спеціалізації з викладання у середній школі (Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario, SSIS), дворічний курс post-laurea. CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи та школи дитинства, а SSIS – послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи. 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).

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розробити **рекомендації щодо творчого використання** прогресивних ідей європейського та американського досвіду професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл для оновлення української системи професійної педагогічної освіти на національному, інституційному та індивідуальному рівнях.

Національний рівень

- нормативно-правове врегулювання професійного розвитку учителів в Україні відповідно до вимог Болонського процесу;
- поєднання централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти для диверсифікації типів провайдерів професійного розвитку вчителів за рахунок професійних спілок працівників освіти, центрів з підготовки вчителів, освітніх асоціацій України, та неформальних провайдерів освітніх послуг для забезпечення практико-орієнтованої та професійної підготовки майбутніх учителів у кооперації; активізацію їх участі у творенні державної освітньої політики з питань професійного розвитку;
- реалізацію неперервного професійного розвитку вчителів за чітко визначеними стратегіями, етапами та напрямками удосконалення; починаючи з забезпечення моніторингу та наставництва для вчителів-

- новачків, для їх кращої адаптації до професійної діяльності з подальшим професійним розвитком вчителя на систематичній основі до завершення його професійної кар'єри;
- розроблення стратегії для сприяння соціального партнерства між школою та зовнішніми експертами на основі існуючих ресурсів (у тому числі дослідниками, практиками з числа неформальних провайдерів освіти, промисловості та інших державних або приватних підприємств).
 - розроблення національної стратегії, спрямованої на підвищення престижу педагогічної діяльності (забезпечення високої заробітної плати, створення привабливих умов праці та кар'єрних можливостей для педагогічних працівників);
 - запровадження альтернативних шляхів здобуття педагогічної професії для заохочення більшої кількості фахівців до педагогічної діяльності;

Інституційний рівень

- встановлення більш жорстких вимог входу для початкової освіти (складання тестів на професійну придатність).
- актуалізація діяльнісного характеру професійної підготовки, посилення проблемно-базованої, дослідної, кооперативної спрямованості психолого-педагогічної підготовки, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу; використання проблемних, проектно-дослідницьких методик на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення професійного розвитку; активізацію професійного зростання вчителів з використанням новітніх інформаційних технологій та всесвітньої електронної мережі Інтернет.

- виокремлення професійного розвитку вчителів одним із пріоритетних напрямів діяльності навчальних закладів та створення у них відповідних відділів;

- забезпечення належних умов ефективного професійного розвитку вчителів, що передбачає відповідність національним стандартам професійного розвитку; забезпеченість організаційно-часовими, адміністративними і фінансовими ресурсами; врахування пріоритетів діяльності шкіл та індивідуальних потреб учителів; поєднання чіткого визначення мети і завдань цього процесу з гнучкістю і динамізмом його планування; врахування професійної думки всіх учасників професійного розвитку; постійне оцінювання та моніторинг результатів

- розвиток здатності педагогічних працівників здійснювати дослідницьку діяльність; приймати участь у комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці, створення умов для зростання їхньої академічної мобільності.

- налагодження партнерства між органами освіти, громадськими, освітніми і професійними національними та міжнародними об'єднаннями з метою обміну досвідом, реалізації масштабних проектів та програм, урізноманітнення форм професійного розвитку вчителів із залученням неформальних провайдерів професійного розвитку;

- підвищення мотивації вчителів до активного професійного зростання;

На індивідуальному рівні серед рекомендованих нами заходів варто виокремити наступні :

1) усвідомлення значущості навчання протягом усього життя та неперервного професійного розвитку;

2) самоосвіта, самоспрямований саморозвиток у процесі неперервного фахового зростання;

3) ширше використання потенціалу неформального та інформального навчання для задоволення потреб особистісного і професійного розвитку педагога;

4) членство та активна участь у професійних організаціях, об'єднаннях та асоціаціях педагогічних працівників з метою розширення інформального навчання тощо.

Здійснене дослідження не вичерпує розмаїття теоретичних підходів до визначення сутнісних характеристик феномену професійного розвитку вчителів. До актуальних напрямів подальших наукових розвідок у даному напрямі, з урахуванням позитивних ідей педагогічного досвіду розвинених країн світу вважаємо : розвиток професійної майстерності вчителів в країнах Південної Європи; діагностику вимог та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів з метою реалізації, моніторингу та оцінки успішності програм підвищення кваліфікації педагогів; популяризація ефективних методик критичного осмислення та можливості поширення позитивного досвіду підготовки педагогів дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 109 с.
2. Бабкіна К. В. До питання підвищення кваліфікації вчителів зарубіжних країн / Бабкіна К. В. // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – Випуск № 27. – Частина 1. – 2010., с. 2.
3. Бабушко С. Р. Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді : монографія / За ред. Л.Б. Лук'янової. – К.-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – 424 с.
4. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772–1939 рр.) / М. Барна // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 62–64
5. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної освітньої діяльності / Ольга Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. - № 1. – С. 52-58.
6. Беккі Е. Плюралистическое образование в Западной Европе на пороге нового столетия / Е. Беккі // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 2. – С. 123–124.
7. Біла книга національної освіти України [Електрон. ресурс]: проект. – К.: АПН України, 2009. – Режим доступу: <http://www.novi.org.ua/projects/artek/2nd/APN.pdf>. - Заголовок з екрану. – Мова укр.
8. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.].
9. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977. – С. 413.
10. Вітвицька, С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: Автореф. дис. ... докт. пед. наук (13.00.04 - теорія і методика професійної освіти) / Вітвицька Світлана Сергіївна; Житомирський державний університет імені Івана Франка,

- Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Житомир, 2011, 44 с.
11. Голобородько Є. П., Несін Ю. М. Організація та управління процесом навчання в системі післядипломної освіти Франції: методичні рекомендації / Є. П. Голобородько, Ю. М. Несін. - Херсон : РІПО, 2010. - 36 с.
 12. Грушко И. М. Основы научных исследований / И. М. Грушко, В. М. Сиденко. – Харьков : Вища школа, 1983. – 224 с.
 13. Дічек Н.П. Брунер Джером-Сеймур/ Енциклопедія освіти/Гол.ред. В.Г. Кремень. Акад.пед.наук.Укр.; - К.: Юрінком, 2008 – С.68.
 14. Дем'яненко Н. М. Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів: системний аналіз і спроба моделювання : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.artek.ua /...%20СО.../demyanenko.doc](http://www.artek.ua/...%20СО.../demyanenko.doc)
 15. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.] / Тимофій Десятов; За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : АртЕк, 2008. – 264 с.
 16. Десятов Т. Професіоналізація як сучасна глобальна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах та Україні / Тимофій Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – Том 4 (2). – С. 131-136.
 17. Дяченко Л. М. Впровадження компетентнісного підходу як провідна тенденція розвитку педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття / Л. М. Дяченко // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2014. – Вип. 3, дод. 2. – С. 244–248.
 18. Дяченко Л. М. Особливості розвитку педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття / Людмила Дяченко // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару, 5 черв. 2014 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. І. Локшиної; Ін-

- т педагогіки НАНП України. – Київ: Педагогічна думка, 2014. – С. 135–137.
19. Дяченко Л. М. Педагогічна майстерність у контексті компетентнісного підходу до підготовки вчителів у ФРН / Дяченко Л. М. // Науковий вісн. Миколаїв. держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Пед.науки / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв, 2012. – Вип. 36 : Педагогічна майстерність : Теорія і технології. – С. 87–90.
 20. Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина: стан і реалії: метод. рек. / Л. М. Дяченко. – Київ : ДКС центр, 2016. – 84 с.
 21. Історія Америки. – Львів: Літопис, 2010. – 904 с.
 1. Коваленко Є.І. Песталоцці Йоган Генріх. Енциклопедія освіти / Головн. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2005. – С. 672-673.
 2. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : проект [уклад. В. Андрущенко, І. Зязюн]. – Київ, Вид-во Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2011. — 16 с.
 3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-н.-Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
 4. Кремень В. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії – 2011. – № 4. – С. 33 – 34.
 5. Кричковська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) / Христина Кричковська // ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ . Серія педагогічна. - 2008. - Вип 24. - С.217–224.
 6. Кузьмина Н. В. Професионалізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. - М., 1989. - 167 с.

7. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2000. – 408 с. ;
8. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы: 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
9. 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/kkp/content/seminars/materials/Uman_conf_p2.pdf
10. Лисяк-Рудницький І. Нарис з історії нової України / І. Лисяк-Рудницький. – Львів : Світ, 1991. – 192 с.
11. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія / О. П. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
12. Морозов К. Е. Математическое моделирование в научном познании / К. Е. Морозов. – М.: Мысль, 1969. – 215 с.
13. Мукан Н.В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США : монографія / Н.В. Мукан. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – 248 с.
14. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред І.А. Зязюна. – Київ: Вид-во „Віпол, 2000. – 636 с.
15. Носовець Н. М. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи [Електронний ресурс] / Н. М. Носовець // Вісник № 130. Розділ 1. Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти, 2015. – Режим доступу : <visnyk.chnu.edu.ua/?p=264>

- 16.Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О.І. Огієнко [за ред. Н.Г. Ничкало]. - Суми : Еллада, 2008. - 444 с.
- 17.Пазюра Н.В. Професійний розвиток педагогічного персоналу: світовий контекст. Освіта для сучасності : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М.П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед.ун-тів Європи ; редкол. : В.К. Кремень (голова), В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) ; Л.Лукьянова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). - Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - С. 399 - 407.
- 18.Педагогічна освіта в університеті Берклі: Режим доступу: [<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/university-of-california-berkeley-06019>]
- 19.Пиаже Жан: теория, эксперименты, дискуссии : учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. - М. : Гардарики, 2001. - 622 с.
- 20.Постригач Н.О. Професійний розвиток учителів Грецької республіки : сучасний стан та проблеми / Н.О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012 (4). – С. 46-53.
- 21.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
- 22.Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – 32 с.

23. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К., 1997. – 179 с.
24. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття : дис. ... доктора пед. наук; спеціальність 13 00.04 - теорія і методика професійної освіти / Людмила Прокопівна Пуховська. - Київ, 1998. – 354 с.
25. Самойлова Ю. Особливості професійного розвитку вчителів в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж США / Ю. Самойлова. – 10 с. – Режим доступу : <http://repo.sau.sumy.ua/bitstream/123456789/1652/1/>1>.
26. Сидорчук Н. Г. Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка: метод. посіб / Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 168 с.
27. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН. – К., 2002. – 19 с.
28. Словарь иностранных слов / Под ред. С. М. Локшина. – М.: Гос. изд-во иностр. нац-ых словарей, 1949. – 807 с.
29. Соломин В.П. Модели инновационных преобразований системы педагогического университетского образования / В. П. Соломин // Человек и образование. – 2012. - № 1 (30). – С. 19–22.
30. Супян В. Б. США: человеческий потенциал в экономике знаний [Электронный ресурс] / В. Б. Супян // Россия и Америка в XXI веке : электронный научный журнал. – 2009. – № 3. – Режим доступа : <http://www.rusus.ru/?act=read&id=167>.
31. Томашевський В. М. Моделювання систем / В. М. Томашевський. – К.: Видавнича група ВНУ, 2005. – 352 с.: іл.

32. Черепанова С. О. Сучасна філософія освіти і парадигма діалогу культур // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки / Рівне, 15–17 черв. 1998 р. // Тези доповідей та повідомлень. – Київ; Рівне, 1998. – С. 107–108.
33. Черепанова С. О. Полікультурні основи української вищої освіти ХІУ – ХУШ ст. світоглядно-гуманістичний аспект) // Вісник Львівського ун-ту: Серія педагогічна. – 1999. – Вип. 14. – С. 56-65.
34. Черепанова С. О. Філософія освіти: буття людини в універсумі культури // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 28–33.
35. Чошанов М. А. Сертифікація школьних учителів математики в США / М. А. Чошанов // Математика в школі. – 2000. – № 5. – С. 74-78
36. Шутюк С. В. Моделирование системы взаимоотношений крупных компаний с регионами. Научная монография / С. В. Шутюк. – М.: ВИНТИ РАН, 2006. – 336 с., ил.
37. Энциклопедия профессионального образования: 3-х т. // Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с. – Т. 2. – С. 75.
38. Якубовски М.А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: Монография / Под ред. И. М. Козловской. – Львов: Евросвіт, 2003. – 428 с.
39. Якса Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : автореф. дис... наук. ступеня докт.пед.наук : 13.00.04 – "Теорія і методика професійної освіти"/ Якса Наталя Володимирівна. - Київ – 2009. – 48 с]
40. Яценко С.Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : Автореф. дис... канд.. пед.. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 21 с.

41. [Електрон. ресурс]: проект. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009>. - Заголовок з екрану. – Мова укр.]
42. Alternative Certification Program: A Collaborative Effort between Hamilton County Department of Education and the University of Tennessee at Chattanooga. Papers from a symposium at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 15-17, 2000). 2000. - 83p.
43. Alternative routes to teacher certification US Department of education office of innovation and improvement 2004. – 70 p.
44. Altrichter H. Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von Lehrer/innen / Altrichter H. // Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrer/innenausbildung / A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.). – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. – S. 55–70.
45. Altrichter H., Lobenwein W. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika / Altrichter H. & Lobenwein W. // Reflexive Lehrerbildung / U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.). – Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1999. – S. 169–196.
46. Änderung des Bremischen Lehrerausbildungsgesetzes vom 28. April 2015 // Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. – Bremen, 2015. – Nr. 62. (4.05.2015). – S. 273.
47. Arnold E. Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? / Eva Arnold, Sabine Reh // Die Hochschule. – 2005. – Heft 1. – S. 143–156.
48. Aufenanger S. Neue Medien als pädagogische Herausforderung // Praktisch Theologie. – 1996. – № 31. – S. 261–267.
49. Anderson Nick. Clinton Details Education Reform Plan. [May 20, 1999](http://articles.latimes.com/1999/may/20/news/mn-39105). Access mode: – [<http://articles.latimes.com/1999/may/20/news/mn-39105>]
50. America 2000: An Education Strategy. Sourcebook. Access mode: – [<http://eric.ed.gov/?id=ED327985>]

51. Bagley William Chandler. Classroom Management: Its Principles and Technique (Classic Reprint), Forgotten Books, 2015. 350 p.
52. Bailey R, A. S. Neill, Bloomsbury Academic; Reprint edition. 2014. – P. 216
53. Baird Andrea C.. “Status Report: Teachers for a Competitive Tomorrow Baccalaureate Program’s Measurable Contributions to the Nation’s Critical STEM (Education) Priorities: One-Half Decade of Optimal Investments of Federal Funds and Matching Contributions” Federal Programs Officer, U.S. Department of Education / Office of Postsecondary Education. - March 25, 2014 - 4 p
54. 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.
55. Basic Education – Goals of School Districts : RCW 28A.150.210 – official ed. – Washington : Washington State legislature, 2011 // <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.150.210>
56. Basic workers welfare act. Act № 6510, Aug. 14, 2001. – The Ministry of Labor, 2001. – 11 p.
57. Beineke John A.: And there were giants in the land: the life of William Heard Kilpatrick. New York: P. Lang 1998 – 500 p.
58. Behrens, Richard K., "From the Connecticut Valley to the West Coast: The Role of Dartmouth College in the Building of the Nation," Historical New Hampshire, 63 (Spring 2009), – P. 45–68.
59. Bell, David; Roach, Patricia B. Alternative Certification: Pathway to Success or Blind Alley to the Teacher Shortage. Oct 89. - 12p.
60. Bresler Liora, Cooper David, Palmer Joy. Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day. 2001, Routledge. – P. 320.
61. Brewer Marilyn. Donald T. Campbell Social Psychologist and Scholar (1916 – 1996) Access mode –

- [<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/1996/july-august-96/donald-t-campbell-social-psychologist-and-scholar-1916-1996.html>]
62. Brickman William W., Cordasco Francesco. Paul Monroe's Cyclopedia of Education: With Notices of Educational Encyclopedias Past and Present. *History of Education Quarterly*. Vol. 10, No. 3 1970, pp. 324-337. Access mode:[http://archive.org/stream/cyclopediaofeduc04monr/cyclopediaofeduc04monr_djvu.txt]
 63. Bruner, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton. 1983. – 257 p.
 64. Buchberger F. *Teacher Education Policies and Models in Europe/ Karagozoglu G. (ed.), The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries.* – Izmir, 1993. - P. 1-13, c. 1-13;
 65. Buchberger F. *Teacher Education in Europe — diversity versus uniformity / M. Galton, B. Moon (eds.) // Handbook of Teacher Training in Europe.* — L., 1994. — Pp. 14—50.
 66. Buchberger F. et al. *Green Paper on Teacher Education in Europe / F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, & J. Stephenson.* – Umea : Fakultetsnamnden for lararubidning, 2000.
 67. Butler, George D. *Pioneers In Public Recreation*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company, 1965. – P. 27.
 68. Calderhead J. *Teachers as clinicians / In Anderson L. (Ed), International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition).* – London: Pergamon Press, 1995. – P. 36.
 69. Chubb John, Moe Terry. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, Brookings Institution Press, 1990. – P. 336.
 70. *The Clinton Presidency: Expanding Education Opportunity*. Access mode: – [<http://clinton5.nara.gov/WH/Accomplishments/eightyears-05.html>]

71. Copperman Paul. The Literacy Hoax: The Decline of Reading, Writing, and Learning in the Public Schools and What We Can Do About It?, William Morrow & Co; 1978. – P. 323.
72. Coulson, Andrew J. School Choices: The Citizen's Guide to Educational Reform, Access mode: – [<http://www.schoolchoices.org/roo/vouchers.htm>]
73. Cremin I. A., The transformation of the school. Progressivism in American education 1876- 1957, N. Y, 1961. – 327 p.
74. Cronbach, L. J., with K. Shapiro. 1982. Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass. Access mode [http://www.psychology.ru/whoswho/Lee_Cronbach.stm]
75. Cunnington B. Developing leaders for the organisations of tomorrow / B. Cunnington, B. Trevor-Roberts // IR Education. – 2005. – № 7 (4). – P. 37–47.
76. The democratic philosophy of education: Companion to Dewey's democracy and education. New York: The Macmillan Company. 1932. – P. 67.
77. Dewitz. P. Using Basal Readers. Access mode: – [<http://readingbydesign.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/Basals-Dutiful-Fidelity.pdf>]
78. Drago-Severson E. E. What does 'staff development' develop? How the staff development literature conceives adult growth / E. E. Drago-Severson. – Harvard University, Boston, MA, 1994.
79. Dutto M. G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy / Mario G. Dutto. - Ministry of Education, General Directorate for Lombardia. – Milan (Italy). – 16 p. - Access mode: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc .
80. Educational agencies offering vocational education programs : Local advisory committees – Advice on current job needs : RCW 28A.150.500 – Washington: Washington State legislature, 1991 // Access mode: <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.150.500>

81. Education trends in perspective. Analysis of the World education indicators. 2005 Edition. UNESCO institute for statistics, Organization for economic cooperation and development, World education indicators program. UNESCO – UIS/OESD, 2005. – 231 p.
82. Ellis Arthur, Golz Reinhard & Mayrhofer Wolfgang. The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky, IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present), 2014 Access mode – [<http://www.ide-journal.org/article/ellis-golz-mayrhofer-education-in-19thcentury-europe-views-of-mann-and-ushinsky-countries-of-the-19th-views-of-mann-and-ushinsky/>]
83. Eric A., Peterson Paul E. Endangering Prosperity: A Global View of the American School, Brookings Institution Press, 2013, – 125 p.
84. European Commission. Teachers' Professional Development – Europe in International comparison – An analysis of teachers' professional development, based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) [Электронный ресурс]. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – Режим доступа : <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Teachers_Professional_Development.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Teachers_Professional_Development.pdf)>
85. European Commission/EACEA/Eurydice. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 138 p.
86. EURYDICE: Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [Электронный ресурс]. – Brussels : EURYDICE, 2008. – Режим доступа : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf>
87. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research" with Julian C. Stanley. 1966. Access mode –

- [http://moodle.technion.ac.il/pluginfile.php/367640/mod_resource/content/1/Donald_T._%28Donald_T._Campbell%29_Campbell,_Julian_Stanley-Experimental_and_Quasi-Experimental_Designs_for_Research-Wadsworth_Publishing%281963%29%20%281%29.pdf]
88. Feiman-Nemser S. From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record. 2001. – P. 105.
 89. Ferleger Louis, Lazonick William. "Higher Education for an Innovative Economy: Land-grant Colleges and the Managerial Revolution in America," Business & Economic History 1994 23(1). – P. 116-128
 90. C. Foster. Alternative certification: effectively preparing teachers. California State University, Fullerton CalStateTEACH, David A. Hernandez, Adjunct Faculty: California State University, Fullerton; University of California, Irvine; and Northwood University at Cerritos. JNAAC, Vol. 3, No. 2, Fall 2008 – P. 8-27. Frank F. Enzyklopädisches Handbuch der Normalien für das österreichische Volksschulwesen mit der Lehrerbildung und gewerblichen Fortbildungsanstalten. – A. PichlersWitwe&Sohn. – Wien, 1910. – 434 S.
 91. FreiherrvonHelfert. J. A. Die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule und deren verfassungsmässige Behandlung. Ein Versuch zur Verständigung. –Tempisky. – Prag, 1861. – S. 87
 92. Frost, Joe L. A History of Children's Play and Play Environments. New York, NY: Routledge, 2010. – P. 103.
 93. Fullan M. Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (ed.) Changing School Culture Through Staff Development. – Virginia, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. – 1990 . – pp. 3-25.
 94. Furlong J. B. Changing models of partnerships in initial education: the English experience, Paper presented at the Asia Deans of Education Forum. – Perth, Australia, 2008.

95. Gardner, H. 'Jerome S. Bruner' in J. A. Palmer (ed.) Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present, London: Routledge. 2001. – P. 287-293
96. Geiger, Roger L. The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II, Princeton UP, 2014. – 584 p.
97. Goodson I. Professional knowledge and the teachers' life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Haug, J. Moller (Eds.), The life and work of teachers : international perspective in changing times. – London: Farmer Press, 2000. – P. 38.
98. Goldstein Dana. The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession, 2015. Anchor, 2015. – P. 384.
99. Greenwood James Mickleborough, Page David Perkins. The Life and Work of David P. Page: Including the Theory and Practice of Teaching, the Mutual Duties of Parents and Teachers, and the Schoolmaster, 2013, Nabu Press, 360 p.
100. Gross Ronald, Gross Beatrice. The Great School Debate: Which Way for American Education?, Simon & Schuster; 1985. – P. 544
101. Grossman T. State Policies to Improve Teacher Professional Development (Report of Senior Policy Analyst of Education Division) / T. Grossman // Site of NGA Center for best practices // <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0910TEACHERDEVELOPMENT.PDF>
102. Guskey T. R. Evaluating Professional Development / T. R. Guskey. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000; Mason J. Mixing methods in a qualitatively driven way // Qualitative Research. - 2006. - 6 (1), pp. 9-25.
103. Guskey T. R. Professional development and teacher change / T. R. Guskey // Teachers and teaching : theory and practice. – 2002. – 8 (3), pp. 381-391
104. Hall S. R. The Instructors Manual the Instructors Manual: Or Lectures on School-Keeping Paperback. 2010 Kessinger Publishing. 238 P.

105. Hall Samuel. School-Keeping. Boston, Published by Richardson, Lord and Holbruk. 1830. – p. 136.
<https://books.google.com.ua/books?id=SAETAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>
106. Hannak E. Die Lehrerbildung und das Proseminar. Wiener – Neustadt : Verl. des N. Ö. Landes – Proseminars, 1874. – 26 s.
107. Harman David. Illiteracy: A National Dilemma. Prentice Hall Trade. 1992. 113 p.
108. Harper Shaun R. Introduction to American Higher Education, Routledge; 2010. - 496 p.
109. Heppe H. Geschichte des deutschen Volksschulwesens. – Gotha, 1859. – 535 s.
110. Herget A. Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart; I Teil, 3. Aufl., Prag, 1919. – S. 57.
111. Higher E. Obama’s State of the Union speech: Examining what he said about education. Access mode: – [http://hechingerreport.org/obamas-state-of-the-union-speech-analyzing-what-he-said-about-education/]
112. Higher education opportunity act 122
STAT. 3078 PUBLIC LAW 110–315—AUG. 14, 2008.
113. History and overview of the land grant college system, Access mode: - [http://www.nap.edu/read/4980/chapter/2#17]
114. Hollingworth S. Teachers as researchers. / In Anderson L. (Ed), Internetaional encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). – London: Pergamon Press, 1995. – P. 16.
115. Hornich R. Einheitlichkeit der Erziehung. Lexikon der Pädagogik / hrsg. von Ernst M. Roloff. – Freiburg: Herder, 1914. – S. 941–944.
116. Höslinger R. RechtsgeschichtedeskatholischenVolksschulwesensin Österreich. – Österreichischer Bundesverlag. – Wien, 1937. – 138 s.
117. Horne H. Jesus as a philosopher and other radio talks. New York: The Abingdon Press. 1927. – 285 p.

118. Horne H. The democratic philosophy of education: Companion to Dewey's democracy and education. New York: The Macmillan Company. 1932. – 128 p.
119. Horne H. The essentials of leadership and other papers in moral and religious education. Nashville, TN: Cokesbury Press.1931. – 285 p.
120. Husén Torsten, Bloom Benjamin S., Palmer Joy A. (ed), Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day, London - New York: Routledge, 2001, p. 286–290
121. Hyde, Janet Shibley; Marcia C. Linn (27 October 2006). Access mode: – ["Gender similarities in mathematics and science"](http://portal.scienceintheclassroom.org/sites/default/files/post-files/science-2006-hyde-599-600.pdf)
<http://portal.scienceintheclassroom.org/sites/default/files/post-files/science-2006-hyde-599-600.pdf>
122. Hye A. Auszug des Methodenbuches oder ausführliche Anweisung, alle in der Politischen Verfassung der deutschen Schulen in den k.k. Erbstaaten enthaltenen, den Unterricht und Lehrstand betreffenden Anordnungen zu erfüllen. – Wien, 1820. – 278 s.
123. The induction and early professional development of beginning teachers : Report of a Survey. – Northern Ireland, Department of Education, The Education and Training Inspectorate, 2005. – 84 p.
124. Illich Ivan. Deschooling Society. Open Forum S., 2000. P. 150.
125. Initial-level certificates : RCW 28A.410.040, 2005 – official ed. – Washington: Washington State legislature, 2005 // <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.410.040>
126. Innovation in education: Alternative routes to teacher certification. U.S. department of education, office of innovation and improvement, Washington, D.C., 2004, 70 p.
127. International Alliance of Leading Education Institutes.Transforming Teacher Education : Redefined Professionals for 21st Century Schools. – Singapore: National Institute of Education, 2008.

128. Jasman A. Initial teacher education: Changing curriculum, pedagogies and assessment / A. Jasman. – University of New England, Armidale, Australia. Paper presented at „Challenging Futures Conference, 2002. – pp. 1 – 18.
129. Jeynes William. American educational history: school, society and the common good/ Sage Publications, Inc. 2007. – P. 395.
130. John I. The Nongraded Elementary School. Teachers College Press, 1987. – P. 296.
131. Joyce B. Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of School Renewal / B. Joyce and B. Showers. - New York, NY: Longman, 1995.
132. Karmel T. Competition in the training market National Centre for Vocational Education Research / T. Karmel, F. Beddie, S. Dawe. – NCVER, Australia, 2009. – 133 p.
133. Katz Michael, "The Role of American Colleges in the Nineteenth Century," History of Education Quarterly, Vol. 23, No. 2, 1983, pp. 215-223. Див. також: John R. Thelin. A History of American Higher Education, JHU Press, 2004 p. – 421.
134. Kellner L. Volksschulkunde. Essen, 1855. – S. 107.
135. Kliebard Herbert M.. Changing Course: American Curriculum Reform in the 20th Century Reflective History, 8. Teachers College Press. 2002. – 163 p.
136. Kurze Pädagogik, oder die ersten Grundsätze den Kindern die Erkenntniß der Buchstaben, ... wie auch das Rechnen auf eine leichte Art bezubringen. –Jenko, Zilli u. Leipzig, 1792. – 496 s.
137. Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2008), Between Necessity and Constraints: The Reform of Teacher Training in France (1990-2007). Higher Education in Europe, pp. 457 — 470.
138. Larry A. Samovar; Richard E. Porter; Edwin R. McDaniel. [Intercultural Communication](#). Wadsworth Publishing. 2011. 528 p.

139. Lee J. H. Quality in early childhood programs: Reflections from program evaluation practices / J. H. Lee and D. J. Walsh //American Journal of Evaluation. – 2004. - 25 (3). – pp. 351-373
140. R. Legler. The Impact of Alternative Certification in the Midwest. Policy Issues. North Central Regional Educational Lab., Naperville, IL. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 2002. - 18p.
141. Lehr- u. Lesebuch für Schüler an gewerblichen Vorbereitungs- u. Fortbildungsschulen. Hrsg. von Anton Katschinka u. Johann Klausberger. 8. verb. Aufl. – Graeser, Wien, 1897. – 220 s.
142. Lemayer K. Die Verwaltung der österreichischen Hochschulen von 1868 –1877. – Hölder – Wien, 1878. – 237 s.
143. Leonhard J. Theoretisch-praktische Anleitung zum Katechisieren. Als Leitfaden zu den katechetischen Vorlesungen und zur eigenen Bildung für katholische Religionslehrer. – Schulbücher-Verschleiß. – Wien, 1819. – 231 s.
144. B. Ludlow, W. Wienke, Alternative Certification in Special Education: A Qualitative Study of Two Models, Mar 94, 9 p.
145. MacMullen Edith Nye., In the Cause of True Education: Henry Barnard and the 19th Century School Reform Yale University Press, 1990, – P. 390.
146. McWherter G, Policy to practice: The effect of NCLB on middle schools through the voices of classroom teachers, Oklahoma State University, 2008. – P. 11.
147. Magnet Schools Assistance Program. Access mode: – [https://en.wikipedia.org/wiki/Magnet_Schools_Assistance_Program]
148. Meister R. Die Idee einer österreichischen Nationalerziehung unter Maria Theresia. – Wien, 1947. – 348 s.

149. Meister R. DieMittelzurwissenschaftlichenFortbildungderMittelschullehrer. In: Österreichische Mittelschule 26. – Wien, 1912. – S. 94.
150. Ministererlaß Z. 14111 vom 22. März 1913. – Verordnungsblatt. – Wien, 1913. – № 13.
151. Ministerialerlaß von 8. Jänner 1905. – Zl. 1087.
152. Ministerialverordnung vom 8. Mai 1872. – Z. 3306.
153. Mitchem K. Using Evaluation to Ensure Quality Professional Development in Rural Schools / K. Mitchem, D. Wells, J. Wells // Journal of Research in Rural Education – 2003. – № 3. – P. 96–103.
154. Mitterstöger S. ZumvormärzlichenGymnasialstudienwesen Österreichs. Aus den Archivalien des Klosterneuburger Propstes Jakob Ruttenstock in seiner Funktion als Gymnasialstudiendirektor und Referent der k. k. Studienhofkommission (1832 – 1842). Phil. Diss. – Wien, 1979. – 236 s.
155. Munsey, Brenda. Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Religious Education Press. 1980. – P. 492.
156. Musset P. Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects [Access mode] / P. Musset. – OECD Education Working Papers, 2010, No. 48, OECD Publishing. – <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529644.pdf>
157. Nair Indira, Norman Marie, Tucker G. Richard and Burkert Amy. The Challenge of Global Literacy: An Ideal Opportunity for Liberal Professional Education. Access mode: – [\[https://www.aacu.org/liberaleducation/2012/winter/nair\]](https://www.aacu.org/liberaleducation/2012/winter/nair)
158. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. April

1983. Access mode: –
[\[http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf\]](http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf)
159. National Education Association. Access mode: –
[\[http://everything.explained.today/National_Education_Association/\]](http://everything.explained.today/National_Education_Association/)
160. National Professional Development Program : effective date since March 18, 2011 /Department of Education : Federal register. – official ed. – Vol.76. – No 53 //<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2011-03-18/pdf/2011-6459.pdf>
161. Neill A. S. Summerhill School: A New View of Childhood. St. Martin's Griffin; 1995, – p. 304.
162. NeuePresse. Nr. 7994. – Wien, 1886. – S. 1.
163. C. Newman, T. Kay. Alternative Teacher Certification. Information Analyses. Texas, 1999 - 18p.
164. 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 доступа : <<http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/-a-voice-from.pdf>>
165. No Child Left Behind Act – official ed. –Washington : office of superintendent of public instructions, 2002 // <http://www.k12.wa.us/esea/NCLB.aspx>
166. Number of U.S. Charter Schools Up 7 Percent, Report Shows. Access mode: – [<http://www.usnews.com/news/articles/2014/11/03/number-of-us-charter-schools-up-7-percent-report-shows>]
167. OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments : first results from TALIS. – Paris: OECD Publishing, 2009.
168. OECD. Completing the Foundation for Lifelong Learning : An OECD Survey of Upper Secondary Schools. - OECD, Paris, 2004.
169. B. Oliver, M. McKibbin, Teacher trainees: Alternative credentialing in California. Journal of Teacher Education, No. 36, 1985, p. 25

170. Olneck, Michael R. "Americanization and the Education Of Immigrants, 1900-1925: An Analysis Of Symbolic Action." *American Journal of Education* 1989 97(4). – P. 398-423.
171. Osborne J. Good practice in science teaching : What research has to say [Электронный ресурс] / J. Osborne & J. Dillon. – New York: Open University Press, 2010. – Режим доступа: <<https://channayousif.files.wordpress.com/2011/06/good-practice-in-science-teaching-what-research-has-to-say.pdf>>
172. Owen, David. *None of the Above: The Truth Behind the SATs* (Revised ed.). Rowman & Littlefield. 1999. – P. 352.
173. Österreichischer Schulbote. Wien, №12 vom 22 März 1856. – S. 111–112.
174. Page D. Theory and practice of teaching: The Motives and Methods of Good School-Keeping. Access mode: - [https://archive.org/stream/theorypracticeof10page#page/n7/mode/2up]
175. Papatiriu C. and Hannan A. The impact of education research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers / C. Papatiriu and A. Hannan // *Teacher Development*. – 2006. – No. 10. – pp. 361-377
176. J. Paredes Scribner & E. Heinen. Alternative Teacher Certification: A Program Theory Analysis *Teacher Education Quarterly*, Spring 2009. - P. 179 – 197.
177. Paulsen F. *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. – 3 Auflage. – Leipzig, 1912. – S.85.
178. Pazyura N. Development of teachers' alternative certification in USA. *Comparative professional pedagogy* (2015), Volume 5, Issue 4: Scientific journal [Chief.ed. N.M. Bidyuk]. Kyiv-Khmelnytsky : KhNU. -33-39 P.
179. Peinlich R. Real-und Personalstatistik des kais. kön. I. Staats-Gymnasiums in Graz von 1774 bis 1872 // *Jahresbericht des kais. kön. I. Staats-Gymnasiums in Graz*. – Graz, 1873. – S. 27.

180. Pestalozzi. J. Access mode: - [<http://heinrich-pestalozzi.de/en/documentation/>]
181. Plongeron B. Was ist Katholische Aufklärung? – Wien, 1979. – S. 11–56.
182. Prähauser L. Die Lehrerkonferenzen: Vorschläge zu ihrer Umgestaltung. Wien: Haase, 1913. – 50 s.
183. President's Ronald Reagan Address Before a Joint Session of Congress on the State of the Union February 4, 1986. Access mode: – <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=36646>
184. Proceedings of the American Philosophical Society vol. 147, no. 4, December 2003. Access mode: – [<https://amphilsoc.org/sites/default/files/proceedings/470407.pdf>]
185. Public Law 110–315 110th Congress An Act. - 432 p.
186. Quality education council – Purpose – Membership and staffing – Reports : RCW28A.290.010 2005 – official ed. – Washington : Washington State legislature, 2011. – (Legislation. law) // <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.290.010>
187. Ravitch Dianne., Left Back: A Century of Battles over School Reform. New York, Simon and Schuster, 2000; – 560 p.
188. Reese W. Power and the Promise of School Reform: Grass Roots Movements During the Progressive Era, Teachers College Press; 2002. – 308 p.
189. Religionsunterricht und Kirche. Aus den Beratungen des Weimarer Verfassungsausschusses. Mit einem Anh. über die Grundschule. – Freiburg i. Br., 1922. – 48 s.
190. Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder. Nr. 63. – Wien, 1873. – S. 19.
191. Reimer Joseph, Pritchard Paolitto Diana, Hersh Richard H. Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg. Waveland Pr Inc. 1990. – P. 285.

192. 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.
193. Richardson, V. and Placier, P. (2001) Teacher change. In V. Richardson (ed.) Handbook of Research in Teaching (4th edn) (pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
194. Rizga Kristina. Mission High: One School, How Experts Tried to Fail It, and the Students and Teachers Who Made It Triumph. Nation Books, 2015. – P. 320
195. Ronald Reagan Remarks at the Swearing-In Ceremony for James H. Billington as Librarian of Congress September 14, 1987. Access mode: – [<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=34792>].
196. N. Rubino, M. Soltys, G. Wright, R. Young, Alternative Teacher Certification: An Avenue for Quality and Diversity in Public Education. Wilmington College, 1994, 35 p.
197. Sacks, Peter. Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change It. Da Capo Press. 2001. – P. 352.
198. Saettler P. Evolution of American Educational Technology, Information Age Publishing, Inc. 2004. – P. 570.
199. Schmidt J. DieEntwicklungderkatholischenSchulein Österreich. – Wien, 1958. – 138 s.
200. Schnell H. 100 JahrePädagogischen InstitutsderStadtWien. Festschrift. – Wien–München, 1968. – S. 82.
201. Schwille J. Global Perspective on teacher learning: improving policy and practice / Schwille J. & M. Dembélé. – Paris: UNESCO : International Institute for Educationnal Planning, 2007.
202. Schleicher A. Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. – OECD Publishing,

2012. – 108 p. – Режим доступа :
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>>
203. Silverman R. Making Waves or Treading Water?: An Analysis of Charter Schools in New York State. *Urban Education*, 2013. 48(2). Pp. 257-288.
204. Shalini Wadhwa. Role of Teachers in Teaching and Learning (Vols. 6), 2005 Sarup Book Publishers, p.3.
205. Sowell Thomas. Inside American Education. Free Press. 2003, p. 384.
206. Sparks D. Five models of staff development for teachers / D. Sparks and S. Loucks-Horsley // *Journal of Staff Development*. – 1989. – 10 (4). – pp. 40–57.
207. Special Message to the Congress Proposing the Emergency School Aid Act of 1970. Access mode: –
[<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=2509>]
208. Spring J. The American School, A Global Context: From the Puritans to the Obama Administration, McGraw-Hill Education. 2013; – P. 496.
209. Statutenfür«DieMittelschulen»,
VereinderLehrerandenGymnasienundselbständigenRealschulenWiens. –
Wien, 1861. – 326 s.
210. Structure of the U.S. Education System: Curriculum and Content Standards International Affairs Office, U.S. Department of Education Feb 2008. Access mode: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>
211. Studies in Comparative education: Teacher training and multiculturalism: National studies / Edited by Ratil Gagliardi. – 235 p. –
Режим доступа :
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/SalesPublications/salespdf/gagliardi.pdf>
212. Supporting Knowledge and Investing in Lifelong Skills (SKILLS) Act: Bill Summary by Education and the Workforce Committee [Electronic resource]. –

- Washington, D. C., March 4, 2013. – Access mode :
<http://www.workforce.house.gov/>.
213. Teacher matter : Attracting, developing and retaining effective teachers . – OECD Publishing, 2005. – 240 p.
214. A teaching profession for the 21 st century. Agreement reached following recommendations made in the McCrone Report. – The Scottish Executive. – January 2001. – 42 p.
215. Technology Literacy Challenge Program. Access mode: –
[\[http://clinton4.nara.gov/WH/New/edtech/2pager.html\]](http://clinton4.nara.gov/WH/New/edtech/2pager.html)
216. Terre W. Comparing Private Schools and Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling. National Center for Educational Statistics. 2006. Access mode: –
[\[https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2006461.pdf\]](https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2006461.pdf)
217. Test Prep Guide for the Iowa Test of Basic Skills. Access mode: –
[\[http://www.criticalthinking.com/articles/test-preparation-practice-for-itbs-assessment\]](http://www.criticalthinking.com/articles/test-preparation-practice-for-itbs-assessment)
218. Thomas Jefferson Quotes. Access mode: –
[\[http://www.goodreads.com/quotes/11289-if-a-nation-expects-to-be-ignorant-and-free-in\]](http://www.goodreads.com/quotes/11289-if-a-nation-expects-to-be-ignorant-and-free-in)
219. Transition to Teaching Grant Program; Notice of Final Priorities and Requirements and Notice Inviting Applications for New Awards for Fiscal Year (FY) 2004; DEPARTMENT OF EDUCATION Federal Register / Vol. 69, No. 84 / Friday, April 30, 2004. – 8 p.
220. Twigger A. J. The future of workforce development – a global perspective / A. J. Twigger // Paper presented at the annual conference of the association for career and technical education (76th, Las Vegas, NV, December 12–15, 2002). – 2002. – 13 p.
221. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / M. Galton, B. Moon. (eds.) // Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. - L., 1994. P. 165—177.

222. Veer, R. van der; Valsiner, J. Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Basil Blackwell. 1991. – P. 267-271.
223. Vierthaler F. M. GeistderSokratik. Ein Versuch, den Freunden des Sokrates und der Sokratik geweih. – Mayer 1.Auflage. – Salzburg, 1793. – S. 3.
224. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: international review of literature / Elenora Villegas-Reimers. – UNESCO : International Institute for Educational Planning, 2003. – 197 p.
225. U.S.Department of Education. Точка доступа: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93290>
226. US Education. National Universities Ranking. Access mode: - [http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities]
227. USA Academic Rancing of World Universities. Access mode: - [http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings-2014/USA.html]
228. Wagner Tony. Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era Hardcover. Scribner, 2015. – P. 304.
229. K. Walsh, S. Jacobs. Alternative Certification Isn't Alternative. National council on teacher quality, T.B.Fordham Institute, 2007. - 38 p.
230. Washington professional educator standards board – Purpose – Powers and duties: RCW 28A.410.210 – official ed. – Washington : Washington State legislature, 2005. – (Legislation. law). // <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.410.21010>.
231. Washington professional educator standards board – Creation – Membership –Executive director : RCW 28A.410.200 210 – official ed. – Washington : Washington State legislature, 2009. – (Legislation. law) // <http://apps.leg.wa.gov/RCW/default.aspx?cite=28A.410.200>
232. Wayne J. Urban, Jennings L. Wagoner, American Education: A History, Mcgraw-Hill, 2000. – 342 p.

233. Westerhoff John H.. McGuffey and His Readers: Piety, Morality, and Education in Nineteenth-Century America. Mott Media, 1982. 216 p.
234. Williamson Christy, R. D., and, eds. A Century of Service: Land-Grant Colleges and Their Universities, 1890-1990. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1992; - P. 264.
235. Wilson S. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development / S. Wilson and J. Berne // Review of Research in Education, 1999, 24. - pp. 173-209.
236. Wirtz Willard. On Further Examination. Report of the Advisory Panel on the Scholastic Aptitude Test Score Decline. Access mode: – [https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/misc1977-1-report-sat-score-decline.pdf]
237. White House. Access mode: – [<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/president-obama-launches-educate-innovate-campaign-excellence-science-technology-en>]
238. Whiting, Melissa; Klotz, Jack. Alternative Certification: It's Alive, It's Alive...But It May Not Be Well. 1999-11- 10p.
239. Woodring, Paul. A Fourth of a Nation. New York: McGraw-Hill Book Co., 1957. – 255 p
240. Wotke K. Beiträge zur Gymnasiallehrerfrage in Österreich in den Jahren 1796 bis 1800 // Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte 12. – Wien, 1910. – 189 s.
241. Yasnitsky Anton. Revisionist Revolution in Vygotskian Science: Toward Cultural-Historical Gestalt Psychology. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 50, no. 4, July–August 2012, – P. 3–15.
242. Yijie Zhao. Alternative certification for science teachers: policy and context University of Massachusetts, Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching annual conference, April 4 – 7, 2005, Dallas, Texas. - 25 p.

243. Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. Educational Psychology: A Century of Contributions, Lawrence Erlbaum Associate, Mahwah, NJ, 2003; P. – 505.
244. Zimpher N., Howey K. Policy and practice toward the improvement of teacher education. A report prepared for the North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), 1992.
245. Zwick, Rebecca. Fair Game? The Use of Standardized Admissions Tests in Higher Education. Routledge. 2002. – P. 240.