

ОЛЕНА ОГІЄНКО Інститут
педагогічної освіти і освіти
дорослих Н АПН України м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, ФРАНЦІЇ, КАНАДІ І США: ПОДІБНЕ ТА ВІДМІННЕ

Провідною тенденцією розвитку сучасного суспільства є інтеграція систем освіти у єдиний європейський та світовий освітній простір. Це зумовлює, з одного боку, уніфікацію національних освітніх стандартів, диверсифікацію освітніх моделей, а з іншого, намагання кожної нації зберегти свої історичні освітні традиції, збагачуючи їх інноваційним досвідом інших країн.

Модернізація сучасної школи є невід'ємною частиною кардинального оновлення всієї освітньої системи у контексті інтеграції. При цьому визначальним у здійсненні шкільних реформ був та залишається вчитель. Тому проблеми підготовки вчителя набувають особливої актуальності, на що наголошується у міжнародних документах [Всесвітня доповідь з освіти «Учителі та навчання у світі, що змінюється» (1998), Всесвітня доповідь з моніторингу програми ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (2005)] та ін.

Пошук оптимальних шляхів реформування середньої школи в Україні об'єктивно потребує визначення нових підходів до підготовки вчителя, вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду. Про це йде мова у Державній програмі „Вчитель” (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) та ін.

У цьому контексті значний інтерес становлять Велика Британія, Франція, США та Канада, які мають спільні корені і традиції в освіті. Оскільки Канада розташована біля США, а сформувалася з колишніх французьких та англійських територій, то має освіту, яка несе відбиток освітніх систем Франції, Великої Британії і США. Наприкінці ХХ - початку ХХІ століття шкільна та педагогічна освіта цих країн зазнали масштабних радикальних змін, і за даними міжнародних порівняльних досліджень якості середньої освіти (IEAP-II, PISA) показали високі результати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що суттєвий внесок у розробку проблеми розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах зробили відомі вітчизняні вчені, а саме: Л. Зязюн, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Муқан, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін. Дослідженню провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Великій Британії присвячені праці Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко,

А. Парінова, Н. Яцишин та інш.; у Канаді - М. Красовицького, І. Руснака, М. Смирнова; у США - В. Жуковського, О. Заболотної, В. Коваленка, Т. Кошманової, О. Літвінова, О. Романовського та ін., Франції - Л. Зязюн, В. Лащихіна, А. Максименко, О. Матвієнко, М. Пальчук, Т. Харченко та ін.

362 Серед зарубіжних дослідників проблемами педагогічної освіти опікуватися
D. L. Clark, L. Darling-Hammond, L. Fischer, C.J. Graddy, M. Hunter,

E. F. Iwanicki, J. Kelly, D.C. Lortie, M.S. Lewis, G. Madaus, T. McGreal, R.F. McNergney, J. Millman, M.A. Rebell, L.M. Rudner, D. Schimmel, M. Scriven, L.A. Shepard, B. Shimberg, L.S. Shulman.

У зв'язку з швидкоплинними змінами у сучасному суспільстві, проблема підготовки вчителя у зарубіжних країнах потребує подальшого ретельного дослідження.

Отже, метою статті є визначення та обґрунтування особливостей професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Франції, Канаді та США, виявлення у них спільного та відмінного.

Аналіз наукової літератури свідчить, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами. Проте загальним для усіх систем педагогічної освіти є зумовленість її розвитку вимогами до підготовки вчителів з боку держави, суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти. Послідкуємо цей взаємозв'язок. Так, у 70-ті роки ХХ століття різко зросла потреба у розширенні системи освіти, що зумовлювалося науково-технічним прогресом. Ці часи називають «революцією очікувань, які постійно зростають», періодом «освітнього буму». Зрозуміло, що це потребувало різкого збільшення кількості учителів, водночас не приділялося відповідної уваги до якості їх підготовки. Результати цього стали зрозумілими пізніше, коли молоді вчителі мали труднощі у вирішенні складних проблем.

У 80-ті роки прийшло розуміння того, що освіта є важливим фактором, який визначає економічне зростання країни, її конкурентоспроможність, дає можливість людині впевнено почуватися на ринку праці. Водночас гостроти набула проблема якості підготовки школярів у розвинутих країнах світу. Тому саме у ці роки розпочинаються реформи педагогічної освіти у провідних країнах світу: - у Великій Британії у 1988 році був прийнятий новий Закон про освіту¹, який докорінно змінив систему освіти, визначивши основними напрямками реформування вищої освіти взагалі, та педагогічної,

зокрема, централізацію управління та стандартизацію. Були сформульовані загальні освітні цілі для всіх видів підготовки вчителів. Відтоді вчитель після закінчення 3-х або 4-х річних курсів отримував ступінь бакалавра освіти.

- після прийняття 10 липня 1989 року Національною Асамблеєю французького парламенту Закону про загальні принципи організації системи освіти², педагогічна освіта стала пріоритетним напрямом розвитку системи освіти в країні;

- у США, після доповіді «Нація в небезпеці» (1983) почали створюватися національні стандарти педагогічної освіти³.

Початок ХХІ століття характеризується інтернаціональною уніфікацією систем, структур та змісту педагогічної освіти, створенням єдиного європейського, а в майбутньому - світового освітнього простору, входженням

¹ Education Reform Act, 1988 [Електронний ресурс]. URL:

<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

² Loi d'orientation du 10.07.1989 [Електронний ресурс]. - URL: Edited by Penelope M. Earley, David G. Imig & Nicholas M. Michelli. - *New York, NY*: Taylor & Francis Routledge, 2011. - 272 p. <http://www.siwadam.com/hmm/enfi.htm>

³ Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations / Edited by Penelope M. Earley, David G. Imig & Nicholas M. Michelli. - *New York, NY*: Taylor & Francis Routledge, 2011. - 272 p.

європейських освітніх систем до Болонського процесу. Це сприяє розробці шляхів узгодженості та гармонізації систем педагогічної освіти.

Порівняємо системи підготовки вчителів у США, Канаді, Франції та Великій Британії.

У Стратегічному плані Департаменту освіти США на 2002 - 2007 рр. зазначено, що «освітня реформа нічого не варта, якщо вона не бере до уваги потреби освітян. Учителі не є об'єктами освітньої реформи, вони - її авангард»⁴. Така дуальна роль педагога, в якій він виступає і об'єктом, і суб'єктом реформування, визначає важливість його професійної підготовки, особливу увагу до реформування педагогічної освіти в цілому.

Педагогічна система США поєднує три академічних ступеня: бакалавра, присвоєння якого передбачає 4-х річне навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих) та річну спеціалізацію на педагогічному факультеті; магістра, здобуття якого вимагає вже дворічної спеціалізації на педагогічному факультеті; доктор філософії (доктор педагогіки), на цей ступень можуть претендувати магістри, які навчалися ще три роки та захистили докторську дисертацію⁵.

За даними Національного центру статистики в освіті, інституції педагогічної освіти США складаються з 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані у 78% чотирирічних коледжів і університетах США. Освітню програму бакалавра пропонують 401 підрозділ педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно випускають 13% вчителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах та на факультетах педагогічної освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54% вчителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти⁶.

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступінь бакалавра дає можливість викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступінь магістра-викладати у старшій школі (10-12 класи) однієї або кількох суміжних дисциплін. За рекомендацією Національної комісії з питань навчання (1996) більш посилено вимоги до академічної й професійної підготовки. Зараз отримати постійну ліцензію на право викладати в загальноосвітній або середній школі можна лише за умови завершення курсу магістерської підготовки.

Треба зазначити, що проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним фактором щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів (Nation Board for Professional Teacher Standards) запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який

⁴ Strategic plan 2002 - 2007. - US Department of Education, 2001.- P. 41

364 ⁵ *Darling-Hammond L. Teacher Education and the American Future / Linda Darling- Hammond // Journal of Teacher Education. - 2010. -V. 61. - P. 37*

Profile of teachers in the U.S.A. /Feistritz C. Emily - Washington, D.C.: National Center for Education Information, 2011. - P. 15

визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит⁷.

Потреба у збільшенні кількості вчителів загальноосвітніх шкіл, що є спільною для Великої Британії, Франції, Канади та США, зумовлює розвиток альтернативних програм сертифікації в системі педагогічної освіти. Такі програми зазвичай ґрунтуються на освоєнні педагогічних знань упродовж порівняно короткого часу навчання, тому дослідники наголошують на важливості таких їх компонентів як вагомі академічні та педагогічні курсові роботи, інтенсивна педагогічна практика і обов'язкова відповідність кандидатів національним вимогам педагогічної професії⁸.

Roth D., Swail W.S. Certification and Teacher Preparation in the United States / David Roth and Watson Scott Swail Washington, DC: PREL, 2000. - P. 32

Berry B. No shortcuts to preparing good teachers / B. Berry // Educational Leadership. - 2001. - №58 (8). -P. 36.

На нашу думку, саме комплексна природа знань зумовлює перехід американської вищої школи, у тому числі й педагогічної, на міждисциплінарну основу підготовки майбутнього фахівця, що знаходить відображення і в структурі і змісті підготовки. Основними вимогами до формування змісту професійної підготовки вчителя є диверсифікація, інтеграція, стандартизація, полікультурність, варіативність та міждисциплінарність. Вони найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи, забезпечують більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання.

Дослідники виділяють декілька способи формування міждисциплінарних програм. Перший скеровано на формування змісту для програм двопрофільної або двоступеневої підготовки майбутніх учителів, коли студенти паралельно опановують модулі двох або трьох дисциплін фахової підготовки. Другий спосіб лежить у площині поєднання кількох дисциплін, створюючи основу для підготовки фахівців широкого профілю, здатних демонструвати системні знання на рівні їх інтеграції. Третій спосіб розкриває кооперативний, командний підхід до формування таких програм різними закладами освіти. Окремо наголосимо, що вивчення навчальних дисциплін педагогічної спрямованості в американських педагогічних коледжах і університетах розподілено на чотири блоки: теоретичний, практичний, практика в школі і дослідницький⁹.

Визначальною особливістю професійної підготовки майбутнього вчителя у США є індивідуалізація навчання, яка сприяє спрямованості змісту освіти на формування у майбутнього вчителя позитивної Я-концепції і механізму аналізу власних професійних настанов, зокрема, здатність до особистісного і професійного самовизначення, самоконтролю і самоаналізу.

Реформування шкільної і педагогічної освіти у Великій Британії можна розглядати як сукупність структурних та функціональних змін, що здійснювалися Британським урядом.

Досить логічним уявляється те, що проблеми якості підготовки педагогів у 70-ті роки, низька якість знань школярів 80-х роках, а також глобальні міграції привели до появи проблеми грамотності населення у 90-ті роки. Усвідомлення цієї проблеми спрямувало реформаторські зусилля на підвищення якості підготовки майбутніх учителів, появи спочатку комітету стандартів освіти (Office for Standards in Education) (1993), а потім й державного уповноваженого органу Teacher Training Agency, який займався розробкою Національних стандартів статусу кваліфікованого вчителя (Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, 1997; 2002; 2006), Національного навчального плану підготовки майбутніх учителів (National Curriculum for initial teacher training, 1997).

Водночас здійснюється пошук альтернативних моделей підготовки вчителя. Такими, наприкінці 90-х років ХХ століття, стали: «практикуючий учитель» (articulated teacher) як нова модель педагогічної освіти, за якої студенти займаються два роки замість одного і 80% часу підготовки проводять у шкільному середовищі; «кваліфікований учитель», за якою студентам з мінімум двома закінченими роками навчання у вищому навчальному закладі

⁹ Feistritzer C. E. The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S. - Washington, DC: National Center for Education Information, 1999. —p. 17.

дозволялося працювати у школі з подальшим індивідуальним навчанням; модель «дипломований учитель» або ліцензований учитель (licensed teacher)¹⁰.

Зазвичай, закінчивши чотирирічну програму коледжу, майбутні вчителі отримують диплом бакалавра педагогіки. А оскільки підготовка вчителів у коледжах передбачає вивчення курсу психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання предмета та педагогічної практики (32 тижня), то випускники отримують ще і статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status - QTS). Педагогічна практика займає особливе місце у підготовці вчителя, яка забезпечується тісною співпрацею школи та вищого навчального закладу. Так, студенти останніх курсів повинні проводити дві третини навчального часу у двох різних школах, у різних класах. Наприкінці практики студенти готують портфоліо, за яким здійснюється їх оцінювання.

Другий ступінь - магістр педагогіки, одержується бакалавром упродовж двох або чотирьох років, де вивчаються предмети спеціалізації. Третій ступінь - доктор педагогіки. Університети здійснюють також спеціальну підготовку менторів - шкільних учителів, які керують педагогічною практикою¹¹.

Великої популярності набули прискорені програми підготовки вчителів, що дають можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку на робочому місці в школі і здобути кваліфікацію вчителя. Такі курси відрізняються високою гнучкістю, оскільки будуються на основі модульного підходу, з урахуванням індивідуальних потреб кожного, хто навчається.

Проте всі форми підготовки вчителів базуються на таких основних принципах: професійно значущий відбір методів навчання; перевага ніколи не надається певній моделі освіти; основне місце в програмі підготовки займає педагогічна практика; забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями. Останній принцип лежить в основі моделі «партнерство університетів зі школами», за якою школи мають можливість керувати студентами на практиці, вносити зміни в їх підготовку. Шкільні вчителі несуть відповідальність за керівництво та допомогу студентам на практиці. Проте, школоорієнтована модель підготовки вчителів не може замінити університети. Хоча все ще функціонують школоорієнтовані курси

¹⁰ Young Jon. Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education / Jon Young // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. - 2004. - V. 32.-P. 22

¹¹ Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / V. Halstead //European Journal of Teacher Education. — 2003. — V. 26 (1). — P. 63-75

підготовки вчителів (School Centered Initial Teacher Trainings), програми яких розробляють декілька шкіл, залучаючи чи не залучаючи університети. Проте такі центри підготовки вчителів (SCITTs) повинні отримати акредитацію в Агентстві з підготовки вчителів. Такі курси можуть надавати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status - QTS) чи слугувати курсами післядипломної підготовки. Але така модель визнана малоефективною, оскільки підготовка здійснюється кількома викладачами, має обмежений характер і дає низькі шанси на ринку праці¹².

Отже, реформування професійної підготовки учителів відбувається у напрямку створення загальнонаціональної, централізованої, зосередженої на «підготовці» а не на «освіті» системи професійної підготовки вчителів.

Дослідження системи педагогічної освіти Канади показало, що незважаючи на різноманітність та варіативність підготовки вчителів вона має багато спільного з системами підготовки вчителів у США, Франції та Великій Британії, завдяки загальним корінням та традиції. Зауважимо, що вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі. Тому сучасна система педагогічної освіти є інтегративною та багаторівневою, яка складається з університетів, університетських коледжів, суспільних коледжів, коледжів системи CEGEP (College d'Etudes Generales et d'Education Professionnelle)¹³.

У Канаді право затвердження програм підготовки вчителів належить місцевим освітнім закладам провінцій. Лише у провінціях Онтаріо та Британська Колумбія створені професійні органи ліцензування програм підготовки вчителів - колегії учителів (college of teachers).

Тільки університети мають право надавати наукові ступені бакалавра, магістра, доктора. Суспільний коледж не надає наукових ступенів, а коледжі системи CEGEP, розташовані у провінції Квебек здійснюють дворічну підготовку до вступу в університет. Для одержання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студента). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років - ступінь «з відзнакою» (Honours Degree). Інколи ступінь «з відзнакою» може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання. Щоб стати магістром (Master's Degree), необхідно мати ступінь бакалавра та провчитися ще якнайменше рік (зазвичай 2 - 4 роки) та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу. Для одержання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще

Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США: [монографія] / Н. В. Муқан. - Львів: Вид. Львівської політехніки, 2011. - С. 120.

ЛаензДж. Система професійної підготовки вчителів у Канаді / Дж. Лаенз // Освіта і управління, - 1007,-Т. 1.-Ч. 4. - С. 163

якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку¹².

Зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Навчальні програми підготовки вчителів поєднують в собі академічну і професійну складові, базуючись на збалансованому поєднанні навчального часу та відході від традиційного поділу всіх предметів на загальноосвітні та наукові, технологічні, практичні, з акцентуванням на професійній діяльності. Тому особлива увага приділяється педагогічній практиці, яка поділяється на педагогічну практику вступного професійного семестру та прогресивного професійного семестру та передбачає вивчення теоретичних курсів і практичну діяльність у шкільному середовищі з метою формування знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів¹³.

Педагогічна практика в університетах Канади відбувається за трьома схемами: наприклад, в університеті Саймон Фрейзер шкільні вчителі виступають у ролі наставників; в Альбертському університеті випускники педагогічних факультетів залучаються до викладання в школі протягом року з частковою оплатою; майбутні вчителі Саскачеванського університету проходять чотиримісячну практику у загальноосвітній школі на останньому році навчання, причому керівництво практикою здійснюється як університетськими викладачами, так і кваліфікованими вчителями школи¹⁴.

Зауважимо, що функціонування системи педагогічної освіти Канади базується на принципах: демократизму, варіативності, якості, доступності, мобільності, відповідності, а її сутність розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі певного набору теоретичних знань та розвиток практичних навичок і вмінь.

¹² Павлюк В.І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді / В. І. Павлюк // Вісник Черкаського ун-ту: Сер.: Педагогічні науки. -Вип. 145. - 2009. - С.104

¹³ Gambhir M. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues /Mira Gambhir, Kathy Broad, Mark Evans, Jane Gaske. - Toronto: University of Toronto, 2008. - С. 19.

¹⁴ Young J. Introduction: Oceans apart? Teaching and teacher preparation in Canada and the United Kingdom / J. Young & C.Hall // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. - 2004. - Issue 32.-P. 1-4

Професійна підготовка вчителів у Франції традиційно здійснювалася у спеціалізованих навчальних закладах, а починаючи з 90-х років з'явився новий єдиний тип навчального закладу - університетський інститут (фр. L'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)). Зазначимо, що головне завдання діяльності Університетського інституту підготовки вчителів полягає в «здійсненні підготовки вчителів, які мають високий рівень наукових і професійних знань, що повністю відповідають вимогам їхньої майбутньої спеціальності»¹⁵.

Сьогодні сучасна професійна початкова педагогічна освіта вчителів материнської, початкової та середньої шкіл у Франції здійснюється за денною формою навчання в Університетських інститутах з підготовки вчителів та за заочною - у Національному центрі дистанційного навчання (фр. Le Centre national d'enseignement à distance (CNED)), а підготовка викладачів старших класів ліцеїв і вищих навчальних закладів відбувається за денною формою навчання у Вищих нормальних школах і за заочною ••• 18 - у Національному центрі дистанційної освіти.

Професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється в зазначених навчальних закладах за такими спеціальностями: учитель материнської та початкової шкіл (Le professeur des écoles); викладач «сертифіє» (Le professeur certifié); викладач «агреже» (Le professeur agrégé); викладач професійного ліцею (Le professeur de lycée professionnel (PLP)); викладач фізичної культури та спорту (Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS)); викладач приватної школи (Le maître des établissements d'enseignement privés sous contrat (second degré)); головний радник з освіти (Le conseiller principal d'éducation (CPE)); радник-психолог з орієнтації (Le conseiller d'orientation-psychologue (COP)); викладач-дослідник (L'enseignant-chercheur - maître de conférences); професор, викладач вищої школи (Professeur des Universités)¹⁶.

Сучасні французькі дослідники (М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюсен, Д. Фабле та ін.) наголошують на важливості та необхідності підготовки вчителя-рефлексивного практика - вчителя, який би володів новим стилем педагогічного мислення, розвинуеною здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; автономно ухвалювати професійні рішення й діяти; нести відповідальність за свої рішення й дії. Це передбачає перехід від епізодичної рефлексії майбутнього учителя до рефлексивної практики, впровадження клінічного підходу (La démarche clinique), під яким французькі вчені розуміють постійне чергування теорії та практики в процесі підготовки вчителів. На їхню думку, клінічна підготовка повинна лежати в основі всього комплексу програми підготовки педагогічних кадрів.²⁰

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу виділити три національні стратегії у сфері гуманізації теорії та практики педагогічної освіти, які набули свого розвитку в третій фазі розгортання парадигми гуманізації в освіті вчителів Франції. Перша стратегія гуманізації підготовки вчителів полягає у впровадженні методологічних установок, центрованих на індивідуальній підготовці майбутнього вчителя в межах системи професійної початкової педагогічної освіти. Друга - у створенні форм і методів навчання, головна мета яких - розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика. Третя стратегія гуманізації полягає в розробці та втіленні в навчальний процес освітніх

¹⁵ Loi d'orientation du 10.07.1989 -Режим доступу: <http://www.siwadam.com/hmm/> enC. htm

¹⁶ Харченко Т. Г. Згадана праця, с. 53.

технологій з розвитку соціо професійної самобутності вчителя в межах післядипломної підготовки педагогічних кадрів¹⁷.

На нашу думку, вислів В. Халстіда про те, що «реформа в освіті наприкінці ХХ століття ознаменувалась рухом від індивідуалізму і ідеалізму до прагматизму педагогічної системи і логічної обґрунтованості методів навчання і вибору дисциплін»¹⁸ є узагальнюючою характеристикою загальних підходів до реформування педагогічних систем.

Проведене дослідження показало, що розвиток систем педагогічної освіти Великої Британії, Канади та США зумовлюється загальними чинниками, такими як: науково-технічний розвиток суспільства, потреба у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки, необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, глобалізаційні процеси в освіті, сучасні міжнародні ідеї професіоналізації, інтеграції та універсалізації; дали змогу виявити особливості професійної підготовки майбутніх учителів у зазначених країнах та зробити *висновки*:

Tardif M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques / M. Tardif // Revue des sciences de l'éducation. - 1993. - Vol. XIX. - № 16. - P. 173 -185.

Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко. - Луганськ : Вид-во ДЗ , ДНУ імені Таваса Шевченка", 2013. -С. 368.

Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario V. Halstead //European Journal of Teacher Education. — 2003. — V. 26 (1). — P

- щодо їх відмінностей, а саме: якщо у Франції діє централізована система підготовки вчителів, а у Великій Британії - квазідецентралізована, то в США і Канаді кожний штат чи провінція має власну систему підготовки вчителів; співвідношення у структурі педагогічної освіти між обсягами загальноосвітньої предметної підготовки, педагогічної підготовки з орієнтацією на професію і практичною підготовкою різняться між країнами. Так, у США практика триває 18 тижнів, у Великій Британії - 24-32 тижні, у Канаді - 16 тижнів, а у Франції - 19; важливим компонентом педагогічного циклу є психолого-педагогічні дисципліни, проте структура та зміст їх мають свої особливості у різних країнах;

- щодо їх спільності, а саме: реформування систем педагогічної освіти здійснюється у напрямі підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала; здійснюється формування законодавчо-нормативної бази щодо вчителя; відбувається зміцнення ролі вчителя та підвищення статусу педагогічної професії, перехід до концепції «освіта впродовж всієї педагогічної діяльності», основою якої є «школоцентрована» підготовка вчителя; застосовується подібні моделі підготовки вчителів: послідовна, яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й проведення навчальної практики — на другому, завершальному етапі; паралельна, що будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя; комбінована чи інтегрована, за якою вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку як через інтеграцію професійно доцільних тем, так і через інтеграцію теорії з практикою; навчальні програми підготовки педагогів розробляються на основі принципів: створення умов для забезпечення суб'єктності позицій студента у формуванні власної особи як особистості та моделювання своєї професійної діяльності, наближення змісту педагогічної освіти до змісту освіти професійної діяльності педагога; педагогічна практика має визначальний вплив на якість професійної підготовки майбутніх учителів; у контексті глобалізації та інтернаціоналізації відбувається гармонізація систем педагогічної освіти з урахуванням національних надбань та традицій.

Наше дослідження, однак, не вичерпує порушеної проблеми. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору порівняння особливостей трансформації ролі і функцій учителів різних країн у інформаційному суспільстві; дослідження змісту педагогічної підготовки в умовах формування світового та європейського освітнього простору тощо.

Використані джерела

1. *Berry B.* No shortcuts to preparing good teachers / B. Berry // *Educational Leadership*. - 2001. - № 58 (8). - P. 32-36.
2. *Darling-Hammond L.* Teacher Education and the American Future / Linda Darling-Hammond // *Journal of Teacher Education*. - 2010. - V.61. - P.35-47
3. Education Reform Act, 1988. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>)
4. *Feistritzer C. E.* The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S. - Washington, DC: National Center for Education Information, 1999. - 230 p.

5. *Лаенз Дж.* Система професійної підготовки вчителів у Канаді / Дж. Лаенз // Освіта і управління. - 1007. -Т. 1.-Ч. 4. - С. 163-169
6. *Муқан Н. В.* Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США: [монографія] / Н.В. Муқан. - Львів: Вид-во. Львівської політехніки, 2011. - 248 с.
7. *Павлюк В. І.* Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді / В.І. Павлюк // Вісник Черкаського ун-ту : Серія: Педагогічні науки. - Вип. 145. - 2009. - С. 103-106
8. *Харченко Т. Г.* Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко - Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. - 560 с.
9. *Gambhir M.* Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues / Mira Gambhir, Kathy Broad, Mark Evans, Jane Gaske. - Toronto: University of Toronto, 2008. - 30 p.
10. *Halstead V.* Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / V. Halstead //European Journal of Teacher Education. - 2003. - V. 26 (1).-P. 63-75
11. Loi d'orientation du 10.07.1989 [Електронний ресурс]. - URL: <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>
12. Profde of teachers in the U.S.A. /Feistritzer C. Emily - Washington, D.C.: National Center for Education Information, 2011. - 88 p.
13. *Roth D.* Certification and Teacher Preparation in the United States / David Roth and Watson Scott Swail Washington, DC: PREL, 2000. - 50 p.
14. Strategic plan 2002 - 2007. - US Department of Education, 2001.- 85 p.
15. *Tardif M.* Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques / M. Tardif // Revue des sciences de l'éducation. - 1993. - Vol. XIX.-№ 16.-P. 173-185.
16. Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations / Edited by Penelope M. Earley, David G. Imig & Nicholas M. Michelli. - New York, NY : Taylor & Francis Routledge, 2011. ~ 272 p.
17. *Young Jon.* Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education / Jon Young // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. - 2004. - V. 32. - P. 14-24.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, ФРАНЦІЇ, КАНАДІ ТА США: ПОДІБНЕ ТА ВІДМІННЕ

Резюме

Проаналізовано сучасні підходи до професійної підготовки вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді та США; з'ясовано, що різноманітність найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти; визначено особливості (розвиток альтернативних програм сертифікації, міждисциплінарна основа підготовки майбутнього фахівця, пріоритет педагогічної практики, забезпечення професійного співробітництва тощо) й принципи ефективної підготовки вчителів (диверсифікація, інтеграція, стандартизація, полікультурність, варіативність, міждисциплінарність); виокремлено відмінності, що зумовлені історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами (наприклад, у Франції діє централізована система підготовки вчителів, а у Великій Британії - квазідецентралізована, в США і Канаді кожний штат чи провінція має власну систему підготовки вчителів) та спільності у їх розвитку, зокрема, реформування здійснюється у напрямку підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала.

Ключеві слова: вчитель, професійна підготовка, особливості, Велика Британія, Франція, Канада, США, спільності, відмінності.

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN GREAT BRITAIN, FRANCE, CANADA, AND THE USA: COMMONALITIES AND DIFFERENCES

Summary

This paper examines current approaches to teacher training in the UK, France, Canada and the USA; it is found that diversity is the most distinctive feature of teacher education; features (development of alternative certification programs, interdisciplinary foundation of future specialists training, priority of pedagogical practice, providing professional collaboration, etc.) and principles of effective teacher training (diversification, integration, standardization, multiculturalism, variability, interdisciplinarity) are defined; differences due to historical time, national characteristics and social conditions (for example, France has a centralized system of teacher training, and the UK - partially decentralized, each state or province in the US and Canada has its own system of teacher training) and similarities in their development are singled out, in particular, reform is carried out in the direction of teacher preparation of a new type, namely a creative teacher professional.

Key words: teacher, professional training, features, Great Britain, Canada, USA, France, commonalities, differences.

¹⁸ Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко . - Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013.-С. 367