

mentor pedagógusnak éppen ezért rá kell hangolódnia mentoráltja gondolat – és érzésvilágára, hogy hatékony segítő-támogató attitűddel közelíthessen kollégájához.

Az önművelés igényének kialakítása, az elkötelezettség erősítése, a pályakezdés, a beilleszkedés támogatása, a hallgató/kezdő pedagógus szakmai szocializációjának támogatása a mentorpedagógus elsődleges feladatai között szerepel.

2.2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Олена Огієнко

У суспільстві ХХІ століття освіта розглядається як джерело соціального, економічного, політичного та культурного розвитку. Тому, особлива увага приділяється професійній підготовці вчителя, пошуку оптимальних шляхів щодо її структури, змісту, технологій відповідно до процесів глобалізації, інтеграції, цифровізації. На думку професора В. Андрущенка, саме на вчителя покладаються найбільші надії, оскільки він формує шкалу цінностей, яка сприяє й забезпечує єдність людини й суспільства, людини й держави, людини й людини у єдиному європейському просторі. Учитель вирощує суб'єкта нинішніх і майбутніх об'єднавчих процесів, виховує здатність жити й працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору, співрозмірність суджень і дій, толерантність і громадянську солідарність¹⁰⁹. Це вимагає підготовки учителя нової формації, готового до реалізації прав людини, демократичних свобод і міжкультурного взаєморозуміння. У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії тощо) вчитель ХХІ століття визнається носієм суспільних змін. З огляду на важливість рекомендацій ЮНЕСКО щодо суспільно-політичного ставлення до вчительства зазначимо, що в документах, пов'язаних з програмою ЮНЕСКО «Освіта для всіх»,

¹⁰⁹ Андрущенко, В. П. (2015). Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії*, 5–6, С. 58.

наголошується, що педагогічна діяльність має значення для всього суспільства і вимагає від учителів глибоких знань та особливої майстерності, набутих і підтримуваних у результаті систематичної й безперервної освіти. Вона зобов'язує також мати почуття особистої й колективної відповідальності за освіту школярів і за забезпечення їм найбільш сприятливих умов у навчальних закладах¹¹⁰.

На потребу професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням процесів глобалізації та інтеграції, міжнародного вектору указують нормативно-правові документи України: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемам педагогічної освіти завжди приділялася суттєва увага з боку дослідників. Так, до проблеми формування особистості сучасного вчителя зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Огнев'юк та інші. Суттєвий внесок у розробку проблеми розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах зробили відомі вітчизняні вчені, а саме: Н. Авшенюк, Н. Лавриченко, Т. Левченко, М. Лещенко, О. Лисова, О. Локшина, В. Луговий, О. Матвієнко, С. Мартиненко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін. Дослідженню провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Великій Британії присвячені праці Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, О. Леонтєвої, А. Парінова, Н. Яцишин та ін.; Канаді – М. Красовицького, Н. Мукач, І. Руснака, М. Смирнова та ін.; США – В. Жуковського, О. Заболотної, В. Коваленка, Т. Кошманової, О. Літвінова, О. Романовського; Греції – О. Проценко, Н. Постригач та ін.; Франції – О. Авксентьєва, В. Лащихіна, Г. Лещук, О. Романенко та ін.; Німеччині – Н. Козак, Н. Махія, О. Пришляк та ін.; Польщі – А. Василюк, І. Ковчина, О. Литвак та ін.; Швеції – Н. Карпенко, Л. Мовчан та ін. Науковий доробок зарубіжних учених свідчить про актуальність й

¹¹⁰ The Report & Education for All (EFA) - <https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa>

багатоаспектність проблем педагогічної освіти (Р. Арнольд (R. Arnold), М. Баєр (M. Bayer), Ф. Бухбергер (F. Buchberger), Г. Вайнер (G. Weiner), Е. Віллекас-Реймерс (E. Villegas-Reimers), А. Глеттхорн (A. Glatthorn), А. Гривз (A. Greaves), Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), С. Дей (S. Day), Х. Джадж (H. Judge), Л. Ингварсон (L. Ingvarson), Д. Калос (D. Kallos), Д. Кохен (D. Cohen), П. Лейдерієн (P. Laderriere), Дж. Ле Метайс (J. Le Metais), Г. Нив (G. Neave), Ф. Ньюменн (F. Newmann), Т. Сандер (T. Sander), В. Хаберман (V. Haberman), А. Харгрівс (A. Hargreaves) та ін. Проте, у зв'язку з швидкоплинними змінами у сучасному суспільстві, проблема професійної підготовки вчителя у зарубіжних країнах потребує подальшого ретельного дослідження, визначення провідних тенденцій її розвитку, що дасть можливість сконцентрувати зусилля на стратегічних напрямках удосконалення професійної підготовки вчителя в Україні.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами розвитку окремих країн. Проте загальним для усіх систем педагогічної освіти є зумовленість її розвитку з вимогами до підготовки вчителів з боку держави та суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти. Послідуємо 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»¹¹¹. Зрозуміло, що це потребувало різкого збільшення кількості учителів, при цьому не приділялося відповідної уваги до якості їх підготовки. Результати такої ситуації 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 гостро стала проблема

¹¹¹ Grossman, P. (2008). Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), P.14

якості підготовки школярів у розвинутих країнах світу та, зумовлена нею, проблема «ізгоїв системи освіти»¹¹². Тому, саме у ці роки розпочинаються реформи педагогічної освіти у провідних країнах світу. Наприклад, у Великій Британії у 1988 році був прийнятий новий Закон про освіту¹¹³, який докорінно змінив систему освіти, визначивши основними напрямками реформування вищої освіти взагалі, та педагогічної освіти, 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 ступень бакалавра освіти¹¹⁴. У Франції після прийняття 10 липня 1989 року Національною Асамблеєю французького парламенту Закону про загальні принципи організації системи освіти¹¹⁵, педагогічна освіта стала пріоритетним напрямом розвитку системи освіти в країні. У США, після доповіді «Нація в небезпеці» (1983р.) також почали створюватися національні стандарти педагогічної освіти¹¹⁶.

Можна вважати досить логічним 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 дозволило реформаторські зусилля спрямувати на підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Наприклад, у Великій Британії Агентство з підготовки вчителів починає ретельно контролювати навчальний процес, розробляє досить жорсткі критерії готовності до професійної діяльності. У 1995 році ним пропонується перелік компетенцій, якими повинен володіти майбутній вчитель. У 1997 році Департамент освіти та науки затверджує Державний навчальний план у галузі підготовки вчителів, а у 1998 році – перелік загальних стандартів з підготовки вчителя незалежно від вибраного освітнього маршруту¹¹⁷. Реформи, які

¹¹² Мукан, Н. В. (2011). Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США - Львів: Вид-во. Львівської політехніки, С. 64.

¹¹³ Education Reform Act, 1988. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

¹¹⁴ Halstead, V. (2003). Teacher Education in England: analyzing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), - P. 68.

¹¹⁵ Loi d'orientation du 10.07.1989 - <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>

¹¹⁶ Penelope M. Earley, David G. Imig & Nicholas M. Michelli. (2011). *Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations*. New York, NY: Taylor & Francis Routledge, P. 114.

¹¹⁷ Husbands, C. (2008). *Reflections on issues in teacher education. United Kingdom submission to the Alliance*, Institute of Education, University of London.

відбувалися у США, були спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти через використання інноваційних технологій навчання, які здатні сприяти неперервному розвитку педагога, його професійному та особистісному зростанню¹¹⁸.

Початок ХХІ століття характеризується інтернаціональною уніфікацією систем, структур та змісту педагогічної освіти, створення єдиного європейського, а в майбутньому, світового освітнього простору, входження європейських освітніх систем до Болонського процесу. Це сприяє розробці шляхів узгодженості та гармонізації систем педагогічної освіти.

Порівняємо системи професійної підготовки вчителів у таких розвинених країнах світу як США, Канада, Франція та Велика Британія.

У Стратегічному плані Департаменту освіти США 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»¹¹⁹. 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:

- бакалавр педагогіки. Його присвоєння передбачає 4-х річне навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих наук) та річну спеціалізацію на педагогічному факультеті. Наголосимо, що це загальна програма навчання для здобуття наукового ступеня в трьох предметних площинах, замість традиційного навчання за основною спеціальністю;
- магістр педагогіки. Його присвоєння вимагає вже дворічну спеціалізацію на педагогічному факультеті;

¹¹⁸ Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press. – P. 74

¹¹⁹ US Department of Education (2001). *Strategic plan 2002 – 2007*. P. 41

– доктор філософії (доктор педагогіки). На цей ступень можуть претендувати магістри, які навчалися ще три роки та захистили докторську дисертацію¹²⁰.

За даними Національного центру статистики в освіті, інституції педагогічної освіти США складаються з 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані у 78% чотирьохрічних коледжів і університетах США. Освітню програму бакалавра пропонують 401 підрозділів педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно пропонують випускати 13% вчителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах та на факультетах педагогічної Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54% вчителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти¹²¹.

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступінь бакалавра дозволяє викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступінь магістра дає можливість викладати у старшій школі (10-12 класи) однієї або кількості суміжних дисциплін. За рекомендацією Національної комісії з питань навчання 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

¹²⁰ Огієнко, О. (2016). Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді, США: подібне та відмінне. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. С. 365

¹²¹ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2020). *The Condition of Education 2020* (NCES 2020-144) - <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/sld>

(Nation Board for Professional Teacher Standards)¹²² запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати власну здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит.

На думку дослідників комплексна природа знань зумовлює перехід американської вищої школи, у тому числі й педагогічної, на міждисциплінарну основу підготовки майбутнього фахівця, що відображено в структурі та змісті підготовки фахівців. Це найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи, забезпечує більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання¹²³.

Дослідники виділяють декілька способів формування міждисциплінарних програм. Перший скеровано на формування змісту щодо програм двопрофільної або двоступеневої підготовки майбутніх учителів, коли студенти паралельно опановують предметні поля двох або трьох дисциплін модулів фахової підготовки. Другий спосіб лежить у площині поєднання кількох предметних полів, створюючи відтак 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.

Наприклад, Пенсильванський університет пропонує міждисциплінарну програму «Навчання жителів міста», яка спрямована на розвиток пізнавальної активності та творчості студентів, відкриті для них нових шляхів синтезування інформації¹²⁴.

Особливо заактуалізуємо, що вивчення дисциплін педагогічної спрямованості в американських педагогічних коледжах і університетах розподілено на чотири блоки: теоретичний, практичний, практика в школі і дослідницький¹²⁵.

¹²² National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) – <https://education.wsu.edu/teacherresources/nationalboard/>

¹²³ Feistritzer C. E. (2019). *The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information. – P. 168.

¹²⁴ University of Pennsylvania- <https://catalog.upenn.edu/>

¹²⁵ Feistritzer, C. E. (2019). *The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information, P. 17.

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 установ, зокрема, здатність до особистісного і професійного самовизначення, самоконтролю та 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 дозволялося працювати у школі з подальшим індивідуальним навчанням; модель «дипломований учитель» або ліцензований учитель (licensed teacher)¹²⁶.

¹²⁶ 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

Сучасна система педагогічної освіти у Великій Британії координується Агенцією з підготовки вчителів, яка розробляє рекомендації для Міністерства освіти, педагогічних закладів та здійснює розробку стандартів якості, а також поточний і підсумковий контроль якості професійної підготовки вчителів¹²⁷.

Відзначимо, що завдячуючи консерватизму освітньої сфери Великої Британії, соціокультурну спрямованість цілісної підготовки вчителя було збережено, що відображено в її цілепокладанні, змісті, формах, методах тощо, а також проходить стрижневою лінією крізь усі компоненти змісту освітньо-професійної програми в стандартах підготовки вчителя: 1) гуманітарної і соціально-економічної; 2) природничо-наукової; 3) професійно-практичної.

Аналіз освітньої нормативно-правової бази дає підстави виявити характерні особливості професійної підготовки вчителя у Великій Британії в сучасних умовах: модернізації системи підготовки вчителів з урахуванням традиційних національних моделей; упровадження оновленої системи підготовки вчителів широкого профілю через 4-річну інститутську підготовку з здобуттям ступеня бакалавра освіти або 1-річну професійно-педагогічну підготовку на базі університетської освіти з наданням сертифікату в галузі освіти; зближення теоретичної та практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів¹²⁸.

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

¹²⁷ Beauchampa, G., Clarke, L., Hulme, M., Murray, J. (2015). Teacher education in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences. *Oxford Review of Education*, 41 (2), P. 5

¹²⁸ Савенко, І. В. (2015). Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи)*, 51, С. 228

різних школах, у різних класах. Наприкінці практики студенти готують портфоліо, за яким здійснюється оцінювання студента.

Другий ступінь – магістр педагогіки, одержується бакалавром впродовж двох або чотирьох років, де вивчаються предмети спеціалізації. Третій ступінь – доктор педагогіки.

Водночас британська система педагогічної освіти пропонує варіативні можливості набуття професії вчителя, як то: дворічний курс на одержання свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний курс на держання ступеню бакалавра педагогіки¹²⁹. Університети здійснюють також спеціальну підготовку менторів – шкільних учителів, які керують педагогічною практикою.

Великою популярністю користуються прискорені програми підготовки вчителів, які дають можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку на робочому місці в школі і отримати кваліфікацію вчителя. Такі курси відрізняється високою гнучкістю, оскільки будуються на основі модульного підходу, з урахуванням індивідуальних потреб кожного, хто навчається.

Британський учитель має володіти навчальними програмами фундаментальних дисциплін, що створюють ядро Національного курікулума, а також бути підготовленим до викладання історії, географії, інформаційно-комунікаційних технологій, фізичної культури, сценічного мистецтва, дизайну та технологій, тобто засвоїти «загальне ядро» знань, умінь і навичок і вміти їх застосовувати й пов'язувати зі знаннями з основних шкільних предметів: математики, природознавства, технології та ін. Професіограма майбутнього вчителя містить такі різномірні структурні компоненти, як: особистісні якості учителя,

¹²⁹ Мукан, Н. В.(2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США* - Львів: Вид-во. Львівської політехніки, С. 95-97

індивідуально-типологічні якості та характеристики педагога, професійно-предметні навички і вміння, система знань¹³⁰.

Проте всі форми підготовки вчителя базуються на таких основних принципах:

- професійно значущий відбір існуючих методів навчання;
- перевага ніколи не віддається певній моделі освіти;
- основне місце в програмі підготовки вчителів займає педагогічна практика;
- забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями.

Останній принцип лежить в основі моделі «партнерства 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 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, носить обмежений характер і дає низькі шанси на ринку праці.

Отже, провідною тенденцією реформування професійної підготовки учителів є 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 у США, Канаді, Франції та Великій Британії, вона має багато спільного завдяки загальним корінням та

¹³⁰ Савенко, І. В. (2015). Підготовка майбутніх учителів дизайну і технології у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи)*, 51, С. 230-

традиції. Канада, яка сформувалася з колишніх французьких та англійських колоній, знаходиться поряд з США, тому її освітня система має багато спільного з системами освіти цих країн. 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 Generates et d'Education Professionnelle). Тільки університети мають право надавати наукові ступені бакалавра, магістра, доктора. Суспільний коледж не присуджує наукових ступенів, а коледжі системи CEGEP розташовані у провінції Квебек і здійснюють дворічну підготовку до вступу в університет. Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). 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 отримання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку^{131,132}.

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.

¹³¹ Ласенз, Дж. (2012). Система професійної підготовки вчителів у Канаді. *Освіта і управління*. 1 (4), С. 164

¹³² Павлюк В.І. (2009). Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді. *Вісник Черкаського ун-ту : Сер.: Педагогічні науки*, 145, С.104 .

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 й передбачає вивчення теоретичних курсів і практичну діяльність у шкільному середовищі з метою формування знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів¹³³.

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 школи¹³⁴.

Отже, 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 майбутньому вчителю певного набору теоретичних знань та розвиток практичних навичок і вмінь.

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 підготовки вчителів (фр. L'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)). Зазначимо, що головне

¹³³ Gambhir, M. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. Toronto: University of Toronto, С. 19.

¹³⁴ Young, J., Hall, C. (2004). Introduction: Oceans apart? Teaching and teacher preparation in Canada and the United Kingdom. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32, P. 2.

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»¹³⁵.

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 – у Національному центрі дистанційної освіти¹³⁶.

Професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється в зазначених навчальних закладах за такими спеціальностями: учитель материнської та початкової шкіл (фр. Le professeur des écoles); викладач «сертифіє» (фр. Le professeur certifié); викладач «агреже» (фр. Le professeur agrégé); викладач професійного ліцею (фр. Le professeur de lycée professionnel (PLP); викладач фізичної культури та спорту (фр. Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS); викладач приватної школи (фр. Le maître des établissements d'enseignement privés sous contrat (second degré); головний радник з освіти (фр. Le conseiller principal d'éducation (CPE); радник-психолог з орієнтації (фр. Le conseiller d'orientation-psychologue (COP); викладач-дослідник (фр. L'enseignant-chercheur – maître de conférences); професор, викладач вищої школи (фр. Professeur des Universités)¹³⁷.

Сучасні французькі дослідники (М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюсьєн, Д. Фабле та ін.) наголошують на важливості та необхідності підготовки вчителя-рефлексивного практика – вчителя, який би володів новим стилем педагогічного мислення, розвиненою 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

¹³⁵ Loi d'orientation du 10.07.1989 – Режим доступу: <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>

¹³⁶ 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

¹³⁷ 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. 53.

вчителя до рефлексивної практики, впровадження клінічного підходу (фр. *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 кадрів¹³⁸.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив 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, головною метою яких – розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика. Третя стратегія гуманізації полягає в розробці та втіленні в навчальний процес освітніх технологій з розвитку соціо професійної самобутності вчителя в межах післядипломної підготовки педагогічних кадрів¹³⁹.

Сучасна система професійної підготовки вчителів у Німеччині вирізняється структурованістю та функціональністю, різноманітністю типів навчальних закладів, які готують майбутнього вчителя (університети, педагогічні інститути, вищі педагогічні, художні, музичні, спортивні і технічні училища). В останні роки вищі педагогічні школи все частіше входять у систему університетів, які готують 20% учительських кадрів, як правило, для гімназій та реальних шкіл. Поступово настає їх академічне (нарівні з університетами) визнання, а з 70-х років почалась їх інтеграція з класичними університетами. На сьогодні повна інтеграція з університетами відбулася у всіх (у тому числі нових) федеральних землях, за винятком землі Баден-Вюртемберг, де ще збереглися вищі педагогічні школи¹⁴⁰. Тривалість навчання теж є різною: якщо у більшості федеральних землях навчання

¹³⁸ 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.

¹³⁹ Харченко, Т. Г. (2013). *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, С. 368.

¹⁴⁰ Рокицька, Н. (2018). Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 1, 121.

триває 8 семестрів, то, наприклад, у Берліні, Саксонії і Саксонії-Ангальті – 9, у Нижній Саксонії – 10 семестрів. Той, хто бажає вивчати музику, мистецтво чи спорт, повинен скласти так званий профілюючий іспит. Для посади вчителя у спеціальній школі обов'язкова професійна освіта чи щонайменше річна практика. Навчання у педагогічних навчальних закладах здійснюється, як правило, з двох (в Баварії – з трьох) спеціальностей, причому не обов'язково споріднених¹⁴¹. Так, майбутні викладачі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов; можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка та ін.). Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу¹⁴². Загальнофедеральні вимоги і рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів підготовки вчителів окреслено в документах конференції міністрів освіти і культури: «Рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів» (постанова конференції міністрів освіти і культури від 7 березня 2013 р.), «Загальнофедеративних вимогах до проведення стажування та заключного державного екзамену» (постанова конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 р.), постанова щодо підготовки вчителів мистецьких дисциплін (постанова конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 р.). Загальнофедеративні вимоги щодо змісту підготовки вчителів усіх типів шкіл за предметом викладання та його дидактикою затверджені постановою конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини від 16 жовтня 2008 р. з певними змінами від 12 січня 2015 р.¹⁴³. У законах федеральних земель «Про підготовку вчителів» окреслена модель, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу спеціалізації. Перша фаза – навчання в університеті (Studium) – передбачає засвоєння

¹⁴¹ Дяченко, Л. М., Марусинець, М. М., Пазюра, Н. В., Постригач, Н. О., Пилинський, Я. М. (2016). *Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, С. 79

¹⁴² Махія, Н. (2008). Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 1. http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30/

¹⁴³ Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Когун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О.В., Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. К.: ДКС «Центр», С. 42.

теоретичних основ педагогічної діяльності та включає компоненти практичної підготовки, – в рамках якої проводять щотижневу шкільну практику як рівноправний компонент змісту програм та навчальних планів. Крім цього, теоретична фаза охоплює загальнонаукову, спеціально-предметну та психолого-педагогічну підготовку. За умовами Болонської декларації університетську фазу підготовки вчителів було суттєво реформовано, зокрема, відбувся перехід до двоступеневої системи вищої педагогічної освіти. Зазначимо, що у різних університетах ФРН програми з присвоєнням ступеня «Бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts), «Бакалавр наук» (Bachelor of Science) та «Магістр освіти» (Master of Education) реалізуються по-різному. Зокрема деякі вищі навчальні заклади можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські. У Німеччині після отримання диплома освітнього ступеня магістра кандидат на посаду вчителя не має права на повноцінне викладання в школі, він переходить у підпорядкування земельного міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі упродовж 18 (мінімум 12) місяців. Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – це півтора-дворічна практика, тобто стажування у школі (Vorbereitungsdienst), що передбачає самостійне проведення стажистом уроків в школі та супровід його педагогічної діяльності досвідченим вчителем-наставником. Крім того, учитель-стажист отримує підтримку від консультантів центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь в семінарах. Стажування завершується другим державним екзаменом, після якого розпочинається самостійна професійна педагогічна діяльність, що стимулює до підвищення кваліфікації (Fortbildung) та набуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung).

Зауважимо, що в освітній політиці щодо підготовки вчителя провідними аспектами є: виховання відповідальності за демократичну систему, орієнтація на майбутній ринок праці, підготовка молоді до європейської конкуренції. Відтак реалізуються завдання Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи педагогічної освіти.

Отже, 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 специфіку у різних країнах.

На нашу думку, вислів В. Халстіда про те, що «реформа в освіті наприкінці ХХ – початку ХХІ століття ознаменувалась рухом від індивідуалізму й ідеалізму до прагматизму педагогічної системи і логічної обґрунтованості методів навчання і вибору дисциплін»¹⁴⁴ є узагальнюючою характеристикою загальних тенденцій до реформування професійної підготовки вчителя.

Проведене дослідження дозволило виокремити наскрізні та спільні тенденції розвитку систем професійної підготовки вчителів у міжнародному вимірі.

До наскрізних тенденцій відносимо зумовленість розвитку систем професійної підготовки вчителів такими чинниками як: глобалізація, інтеграція, цифровізація, інтернаціоналізація, потреба у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки, необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, сучасні міжнародні ідеї професіоналізації, гуманізації, інтеграції та універсалізації; гармонізація систем педагогічної освіти з урахуванням національних надбань та традицій.

Спільними тенденціями є: розробка та вдосконалення законодавчої бази підготовки вчителів; реформування професійної підготовки педагогів відповідно до нових підвищених вимог сучасного національного і міжнародного ринків праці, підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала; зміцнення ролі вчителя та підвищення статусу педагогічної професії; перехід до концепції

¹⁴⁴ Halstead, V. (2003). Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), P. 74.

освіта впродовж всієї педагогічної діяльності, основою якої є школоцентрована підготовка вчителя; застосування схожих моделей підготовки вчителів: послідовної, 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; паралельної, 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; диверсифікація освітніх програм; поєднання у структурі змісту підготовки вчителя предметного та професійного блоків; розробка навчальних програм підготовки педагогів на основі принципів: створення умов для забезпечення суб'єктності позицій студента у формуванні власної особи як особистості та моделювання своєї професійної діяльності й наближення змісту педагогічної освіти до змісту освіти професійної діяльності педагога; підвищення вимог до рівня освіти, професійної кваліфікації і, відповідно, професійної підготовки вчителя з одночасним підвищенням їхньої заробітної плати; пріоритет магістерського рівня підготовки майбутніх учителів; модернізація змісту, методів і форм навчання з акцентом на інноваційних; посилення практичної складової підготовки вчителя, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення строку її тривалості та ускладнення педагогічних завдань; розвиток освітньої мобільності; зростання суспільної ролі педагогічної діяльності; формування готовності вчителя до педагогічних інновацій; упровадження системи якості освіти для забезпечення її конкурентоспроможності.

Визначені тенденції розвитку професійної підготовки вчителя у міжнародному вимірі, що відображають її організаційні, змістові та управлінські аспекти можуть слугувати орієнтиром у реформуванні української системи професійної підготовки вчителя у контексті реалізації приєднання України до єдиного європейського та світового освітнього простору.